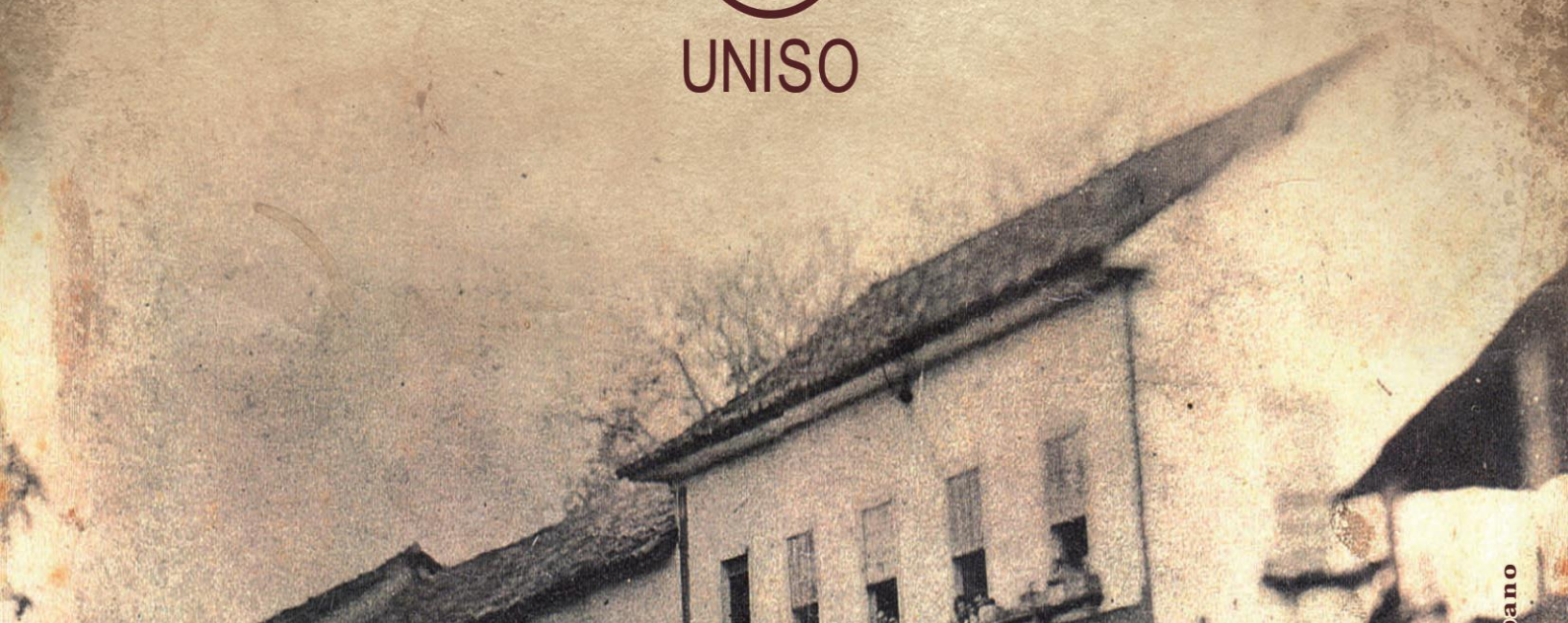
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Uniso

Anais

II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas

Período: 22 a 24 de outubro de 2018

UNISO



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA – PPGE UNISO

ANAIS

II Congresso Internacional de Educação

História, Historiografia Políticas e Práticas

22, 23 e 24 de outubro de 2018.

UNISO

Sorocaba

2018

Universidade de Sorocaba – Uniso

Cidade Universitária Professor Aldo Vannucchi
Rodovia Raposo Tavares KM 92,5
18023-000 –Jardim Novo Eldorado
Sorocaba | SP
Fone: (15) – 2101 7000
Site: www.uniso.br

Reitor

Rogério Augusto Profeta

Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Estudantis – Progad

Fernando de Sá Del Fiol

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação – Propein

José Martins de Oliveira Jr.

Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – PPGE UNISO

1º Piso da Biblioteca "Aluísio de Almeida"

Fone: (15) 2101-7104 | 21017008

E-mail: ppge@uniso.br

Coordenação Geral

Prof. Dr. Wilson Sandano

Comissão Organizadora

Prof. Dr. Ivanilson Bezerra da Silva (UNIESP)

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo (UNISO)

Prof.ª Dr.ª Vania Regina Boschetti (UNISO)

Prof. Dr. Wilson Sandano (UNISO)

Equipe Técnica

Daniela R. Oliveira Lima (UNISO)

Roseli Carvalho Rocha (UNISO)

Silmara Pereira Silva Martins (UNISO)

Comitê Científico

Prof.ª Dr.ª Alda Regina Tognini Ronaguera (UNISO)

Prof.ª Dr.ª Eliete Jussara Nogueira (UNISO)

Prof. Dr. Fabrício do Nascimento (UFSCAR)

Prof. Dr. José Roberto Garcia (UNISO)

Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota (UNISO)

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCAR)

Prof.ª Dr.ª Maria Alzira de Almeida Pimenta (UNISO)

Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves (PUC-SP)

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima (UFSCAR)

Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen (UNISO)

Prof.ª Dr.ª Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)

Prof. Dr. Rogério Lopes Pinheiro de Carvalho (UNISO)

Prof.ª Dr.ª Rosa Aparecida Pinheiro (UFSCAR)

Prof.ª Dr.ª Teresa Mary Pires de Castro Melo (UFSCAR)

Prof.ª Dr.ª Valdelice Borghi Ferreira

Prof.ª Dr.ª Vilma Lení Nista-Picccolo (UNISO)

Prof. Dr. Waldemar Marques (UNISO)

Prof. Dr. Walter Cruz Swensson Junior (UNISO)

Apoio

CNPq

©2018 Universidade de Sorocaba – Uniso

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Anais do II Congresso Internacional de Educação. Publicação eletrônica técnico-científica, que contempla os trabalhos aprovados, relacionados com o tema "História, historiografia, políticas e práticas".

Todos os textos aqui publicados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião, posicionamento ou diretrizes da Uniso, do Mestrado e Doutorado de Educação da Uniso e/ou do II Congresso Internacional de Educação.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte. Todos os direitos desta edição estão reservados aos autores.

Produção Editorial
Silmara Pereira da Silva Martins

Capa
Daniele Coimbra

Ficha Catalográfica

Congresso Internacional de Educação (2.: 2018 : Sorocaba, SP)
Anais [do] II Congresso Internacional de Educação : história, historiografia, políticas e práticas / [coordenação geral : Wilson Sandano]. – Sorocaba, SP : Uniso, 2018.
1205 p. : il.

ISSN: 2526-1274

1. Educação – Sorocaba - Congressos. 2. Educação – Pesquisa. 3. Educação – História. 4. Educação – Historiografia. 6. Prática de ensino. 5. Universidade de Sorocaba – Congressos. I. Sandano, Wilson. II. Título.

CDD: 370.63

S U M Á R I O

EDUCAÇÃO BÁSICA, EDUCAÇÃO SUPERIOR E INSTITUIÇÕES ESCOLARES

A Construção do Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (Enlace): Primeiras Aproximações a partir da Declaração de Cartagena 15
Katlin Cristina de Castilho; Katlin Cristina de Castilho; Paulo Gomes Lima

Colégio Estadual Júlia Kubitschek: Memórias, Placas e um Mito Fundador 34
Adriano Ernande da Silva Junior

Conselho Municipal de Educação de Votorantim/SP: sobre a Caracterização do Município e da Educação Ofertada 54
Kalin Cristina de Castilho; Katlin Cristina de Castilho; Paulo Gomes Lima

Escola Carlos Augusto de Camargo em Piedade e o Projeto Convulsivo Sinódico: Relações de Identidade 75
Sônia Aparecida Ijano Batista; Vania Regina Boschetti

O uso de Simuladores, Videoaulas e Realidade Aumentada nos Laboratórios Educacionais das Engenharias 89
Rafael Barbosa de Oliveira; Neusa Valentim da Silva

Avaliação da Implementação da Política de Estágio Curricular Supervisionado (Ecs) em Cursos de Graduação em Psicologia 115
Jociane Marthendal Oliveira Santos; Paulo Gomes Lima

O Colégio Padrão: os Caminhos Percorridos pelo Ensino Secundário até sua Oficialização 134
Adriena Casini da Silva; Wânia Cristina dos Reis José Balassiano

Uma Discussão Sobre as Políticas de Ações Afirmativas no Brasil 153
Paulo Gomes Lima

Convergências entre História e Literatura: um breve Estudo 173
Sâmara Rodrigues de Ataíde; Wilson Sandano

Parceria Universidade/Empresa: Proposta de Estudo de Caso Uniso/Walter em Aprendizado Tecnológico 190
Alexandre Belchior; Norberto Aranha

Participação, Cidadania e Educação Socialmente Referenciada: Recorrências e Solicitações dos Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba/SP 210
Paulo Gomes Lima; Jociane Marthendal Oliveira Santos

Reforma do Ensino Médio: Disputa pela Hegemonia e Reafirmação da Dualidade Histórica da Educação Brasileira 225
Priscila Silva da Fonseca; Sílvia Elaine Almeida Lima; Wendel da Costa Andrade

Uma Análise sobre a Participação da Comunidade do Instituto Educacional "Matheus Maylasky" 243
Osmil Sampaio Leite; Wilson Sandano; Graziella Andreia Malagó

TRABALHO, INSTITUIÇÃO ESCOLAR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal 262
Alisson Moura Chagas; Valdivina Alves Ferreira

Entre a Faculdade e o Trabalho: Expectativas de Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSP 281
Rogério de Souza Silva; Rafael Fabrício de Oliveira; Rafael Batista Novaes

História da Educação e Teledramaturgia: a Telenovela João da Silva e o Diálogo entre Educação eE Entretenimento (1960 -1975) 303
Cintia Nascimento de Oliveira Conceição

Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro em Salto de Pirapora: uma História sem Documento, um Documento para a História 322
Valentim Luiz Vieira; Jefferson Carriello do Carmo

O Dilema da Infância Operária: Estudar ou Trabalhar? O Contributo da Criação do Grupo Escolar "Senador Vergueiro" em um Bairro Operário da Cidade de Sorocaba/SP – 1919 340
Adilson Aparecido Spim; Níkolas Vieira Spim; Valmir Aparecido da Cunha; Vânia Regina Boschetti

Políticas Públicas em Educação e Avaliação: Políticas de Estado ou Políticas de Governo? 355
Rafael Ângelo Bunhi Pinto; Silvana Maria Gabaldo Xavier; Giane A. Sales da Silva Mota

Políticas de Educação, Regulação Social e Formas de Consenso: Escola sem Partido 374
Jefferson Carriello do Carmo; Anderson Santos

O Movimento todos pela Educação: Empresários, Indústria e a Educação Pública 392
Edmara Aparecida Parra Melati

O Grupo Escolar de Tietê/SP: Sua Relação cm a Democratização da Escola, Formação da Cidadania e Contribuição para a Isonomia Durante A Primeira República (1889 – 1930) 408
Pedro Luiz Dal Boni

Os Institutos Federais na Região Metropolitana de Sorocaba: Relação com os Arranjos Produtivos Locais 431
Fernando Silveira Melo Plentz Miranda; Jefferson Carriello do Carmo

MOVIMENTOS SOCIAIS, ETNIAS E GÊNERO

Instituição Monástica e Escolar em Foco no "Presente Do Passado": Colégio de São Bento SP 446
Cristiane Correa Strieder

Letramento, a Bala no Gatilho: Educação no Sistema Penitenciário 462
Tássia Eliza dos Santos Carvalho

A Imigração Italiana Brasileira no Contexto das Escolas Étnicas (1930 – 1950) 482
Osíria Fernandes; Vânia Regina Boschetti

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Formação de Professores no Brasil entre os séculos XIX e XX: Manuais Didáticos e Discursos que Formam para Conformar 502
Patricia de Oliveira Antonio

História da Formação de Professores para a Docência Online: Reflexos na Prática Docente 520
Daniele Oliveira Garcia; Leo Victorino da Silva; Rosimeire Moreira Vizentim

Relatórios Individuais na Educação Infantil: o que dizem os Professores ... 544
Michele Padilla Pedroso Vígari; Renata Gomes Sanches; Yara Machado da Silva; Vilma L. Nista-Piccolo

Liderança Docente: Desenvolvimento de Instrumento de Identificação de Docentes-Líderes 560
Ana Carolina Rusca Correa Porto; Maria Alzira de Almeida Pimenta

A Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação, um Breve Olhar Sobre as Novas Posturas Pedagógicas 561
Raquel Calegari Motta Monteiro

Formação de Professores do Ensino Superior Tecnológico no Cenário da Quarta Revolução Industrial, um Estudo de Campo 582
Marcus Vinicius B. de Souza ; Maria Alzira de Almeida Pimenta

Formação de Professores: a Inclusão dos Idosos(as) na Educação de Jovens e Adultos 601
Eraldo Leme Batista; Arivaldo Ferreira

Trabalho e Autonomia: entre as Atribuições e Caminhos do Exercício do Supervisor de Ensino 617
Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro

IMPRENSA, IMPRESSOS PEDAGÓGICOS E INTELECTUAIS

A Produção de Manuais de História da Educação a partir de 1930 no Brasil para Subsidiar os Cursos de Formação de Professores 642
Roberlayne de Oliveira Borges Roballo

Contribuição da Imprensa Periódica na (Re)Construção da História da Educação em Sorocaba/SP 663
Valdelice Borghi Ferreira

Arquivo Legislativo Federal como Fonte de Pesquisa para a História da Educação 683
Greiciane de Oliveira Sanches

Escola normal, Periódicos Educacionais e Cultura Escolar do Sudeste ao Sul do Brasil 701
Fernanda Plaza Rodrigues; Laís Marta Alves da Silva

Folhinhas, Almanaques, Calendários e Anuários: um Estudo Analítico-Descritivo - Século XIX e XX 718
Ana Paula Pedersoli Pereira; Isabel Cristina Alves da Silva Frade

A Cultura no Discurso dos Livros Didáticos: Análise de Exemplares de 1912 e 2012 738
Lara Chaud Palacios Marin

Infância, Educação e Brincadeira nas Páginas de Pais & Filhos 761
Liana Pereira Borba dos Santos

Nos Rastros de Joseph Jubert Professor Francês Anarquista e da Instrução Libertária 780
Sandra Aparecida de Souza Machado; Maria de Fátima Guimarães

No Interior da Vida Doméstica: um Estudo Exploratório da Revista 797
Alice Lopes Spindula; Rosana Areal de Carvalho

Problemas Matemáticos: um Estudo Histórico em Manuais Pedagógicos e Revistas Pedagógicas (1890-1940) 816
Ivone Lemos da Rocha; Andréia Fernandes de Souza

Que Geometria Ensinar? Circulação de Modelos Pedagógicos Internacionais: Brasil, final do Século XIX 839
Gabriel Luís da Conceição

Escritos sobre Educação do Intelectual João Roberto Moreira em Terras Catarinenses (1937-1943) 858
Leziany Silveira Daniel

EDUCAÇÃO, CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR

A Percepção da Saúde, Espiritualidade, e Religiosidade entre Docentes e Estudante de um Curso de Enfermagem 875
Juliana de Melo Paixão Teixeira; Maria Fernanda Cesar Bastos; Raquel Aparecida de Oliveira

Celular no Cotidiano Escolar: uma Reflexão sobre as Novas Tecnologias e as Gerações Nativa Digital e Imigrante Digital 895
Ricardo José Orsi de Sanctis; Eliete Jussara Nogueira

Diversificando e Trovadorando: o uso de Metodologias Diversificadas no Ensino de História para a Conquista da Cidadania 913
Luciane Maria Fernandes Pereira

Empatia no Cotidiano do Curso de Graduação de Medicina a partir de uma Revisão Integrativa 932
Leonardo Hideki Ikeda; Marcio Roberto de Cássio Barbosa; Raquel A. de Oliveira

Extensão Universitária: uma Análise do Período de 1951 a 2014 na Universidade de Sorocaba 962
Silvana Maria Gabaldo Xavier; Luiz Fernando Gomes; Rafael Angelo Bunhi Pinto

O Reletran na Universidade de Sorocaba: para Caminhar junto não Precisamos Caminhar Igual 982
Ariane Diniz Silva

Simulação Aprendizagem: Compreensão das Habilidades Reais através de Games 999
Leo Victorino da Silva; Ricardo Slavov; Roger dos Santos

Uma Experiência do Corpo Sensível no Cotidiano Escolar 1020
Carmem Machado

Diversidade Cultural e Práticas Pedagógicas no Âmbito Escolar 1041
Magda Cristina Fulan Bellini; Alda Regina Tognini Romaguera

MINICURSOS

Os Melhores usos para o Microsoft Onenote em sua Sala de Aula 1044
Ricardo Slavov

Mendeley na Prática: Inserir Citações e Referências 1046
Ricardo Slavov

Educação Especial: História, Legislação e Estrutura 1047
Tamiris Aparecida Fachinetti; Bruna Rafaela de Batista

O Projeto da Ditadura Civil Militar Brasileira para a Educação Especial: o Caso do Território Federal de Roraima 1054
Maria Edith Romano Siems-Marcondes

Educação Especial: Apontamentos sobre a Afetividade na Prática Pedagógica 1059
Mylena da Silva Guimarães; Valdivina Alves Ferreira

História da Educação Especial: Contribuições de Edward Palmer Thompson e Antonio Gramsci 1078
Heulalia Charalo Rafante; Maria Edith Romano Siems-Marcondes

PÔSTERES

Sobre a Dinâmica Vigente entre o Neoliberalismo, as Políticas Educacionais e a Síndrome do Burnout no Estado de São Paulo 1084
Moacir Simardi Neto

Formação Continuada do Coordenador Pedagógico e o Desafio de Trabalho com os Professores Especialistas 1096
Leonardo Felipe Paes Monteiro

Análise do Perfil dos Egressos do Curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí (2012-2017) 1097
Paulo Henrique Gonzaga Mesquita; Hugo Sérgio Ribeiro; Wesley Lima de Andrade

Formação de Professores na Escola Libertária: a Escola Moderna de Ferrer 1098
Aracely Mehl Gonçalves

A Equipe Gestora e o Ensino da Matemática 1101
Antonio Carlos Arantes

Metodologias Ativas de Ensino e Taxonomia de Bloom Revisada Aplicada no Ensino de Física Moderna 1102
Graziele Bezerra Santos; Norberto Aranha

Judicialização na Educação Infantil: Encaminhamentos e Solicitações da Realidade do Município de Sorocaba/SP 1129
Petula Ramanauskas Santorum e Silva

Ética Libertária: Reflexões sobre a Educação Compulsória e Agressão 1137
Gabriel Errador Casagrande; Eliete Jussara Nogueira

Análise das Questões do Enade do Curso de Ciências Econômicas: Aplicação de Mineração de Dados para Questões de Estética e Ética 1142
Rafael Fernando de Moraes Moreno; Edson Martin Feitosa

Gestão Escolar Democratica e o Cotidiano Escolar em Salto de Pirapora/SP: Recorrências e Desafios 1143
Viviane da Silva Silveira

Uma Reflexão sobre a Formação Docente Baseado no Filme com Mérito 1145
Fábio Valadão; Waldemar Marques

Educação em Tatuí: o Ginásio do Estado na Educação Municipal entre 1924-1961 1152
Luis Fernando Aparecido Pedroso de Barros; Jefferson Carriello do Carmo

Por Que os Alunos não Concluem o Mestrado Profissional? 1154
Carolina Oliveira Ferrari; Raquel Aparecida de Oliveira

Educação Ambiental nas Pedagogias do Presente: o Pensado, o Vivido e o Ressignificado 1156
Tânia Aversi; Marcos Reigota

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba: Divisão Sexual do Trabalho e a Carreira Acadêmica 1158
Helena Setsuko Del Mastro Espindola; Jefferson Carriello do Carmo

Gestão Escolar e a Relação da Universidade e a Escola Pública de Educação Básica 1162
Amanda Regina Martins Dias; Silvio César Moral Marques

Inclusão de Alunos com Deficiência em Sala Regular: um Relato de Capacitação de Professores 1165
Karen Regina Baptista; Selma de Fatima Alves Batista Aguiar; Eliete Jussara Nogueira

A Formação de Intelectuais e a Escola de Nível Médio em Gramsci 1169
Jarbas Mauricio Gomes; Sabrina de Araújo Silva

Educaçao Superior e Emprego 1173
Vanicleia Oliveira

A História da Educação Brasileira, a Diversidade de Gênero: um Estudo da Arte entre 1990 – 2008 1174
Lucilene Luciano; Jefferson Carriello do Carmo

Língua Brasileira de Sinais: Percurso Histórico e Projeções para o Futuro ...1178
Welisson Michael Silva; Isabel Cristina Almeida Fogaça; Wilson Sandano

Cotidianos Escolares e Produção de Sentidos Éticos, Estéticos e Políticos ...1185
Ana Cristina Baladelli Silva; Alda Regina Tognini Romaguera; Ana Cristina Baladelli Silva

Lima Barreto, Os Bruzundangas e a Educação 1186
Renato Modeneze do Nascimento; Maria de Fátima Guimarães

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso) realizou nos dias 22, 23 e 24 de outubro de 2018 o II Congresso Internacional de Educação, intitulado "História, Historiografia Políticas e Práticas".

Nesse II Congresso foi pretendido, por meio da interlocução dos pesquisadores, bem como pelas discussões através dos eixos, contribuir para a consolidação e ampliação desse campo teórico metodológico e das políticas que vem implementando esse saber, como também as práticas que norteiam tais políticas. Essas preocupações tiveram por objetivos possibilitar o debate entre pesquisadores e a comunidade acadêmica; bem como, contribuir para ampliar o campo teórico e metodológico da história da educação, como também suas práticas e políticas e proporcionar o incentivo às pesquisas na área, bem como criar oportunidades para os participantes e a comunidade científica divulgarem os resultados de suas investigações na área da história da educação.

PROGRAMAÇÃO GERAL

22 de outubro de 2018 | Segunda-feira | Auditório F	
09h às 12h	Credenciamento
09h às 09h30	Abertura
09h às 09h30	**Conferência de Abertura** Prof. Dr. José Gonçalves Gondra (UERJ)
12h às 14h	Intervalo para o almoço
14h às 16h30	**Mesa 1: O debate teórico-metodológico atual** Mediador: Prof. Dr. Ivanilson Bezerra da Silva (UNIESP) Prof. Dr. José Luis Sanfelice (UNIVAS/UNICAMP) Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves (PUC/SP) Prof. Dr. Bruno Bontempi Jr. (USP)
16h às 18h30	Minicurso
16h às 17h30	Sessões de Comunicação
23 de outubro de 2018 | Terça-feira | Auditório F	
09h às 11h30	**Mesa 2: Paradigmas educacionais e instituições escolares** Mediador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo (UNISO) Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto (UFU/UNIUBE) Prof.ª Dr.ª Margarita Victoria Rodrigues (UFMS) Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCAR)
11h30 às 12h15	Lançamento de Livros
12h15 às 14h	Intervalo para o almoço
14h às 16h30	**Mesa 3: Fontes de pesquisa em História da Educação** Mediadora: Prof.ª Dr.ª Vania Regina Boschetti (UNISO) Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar (UNIMEP) Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini (PUC)
14h30 às 15h30	Exposição dos Pôsteres
16h às 18h30	Minicurso
16h às 17h30	Sessões de Comunicação
24 de outubro de 2018 | Quarta-feira | Auditório F	
09h às 11h	**Mesa 4: Instituição Escolar práticas e políticas** Mediador: Prof. Dr. Wilson Sandano (UNISO) Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Gomes Machado (UEM) Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero - Universidad de Santiago do Chile
11h30 às 12h	Encerramento

EDUCAÇÃO BÁSICA

EDUCAÇÃO SUPERIOR

INSTITUIÇÕES ESCOLARES

A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DE ENCONTRO LATINO-AMERICANO E CARIBENHO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (ENLACES): PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES A PARTIR DA DECLARAÇÃO DE CARTAGENA[1]

The Construction of the Space of the Latin American Meeting and the Caribbean of Higher Education (connections): first Approximation from the cartagena declaration

Katlin Cristina de Castilho[2]; Katlin Cristina de Castilho; Paulo Gomes Lima[3]

Resumo: Este trabalho tem objetivo de analisar os encaminhamentos promovidos na América Latina e Caribe para construção do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), a partir da Declaração de Cartagena. Mais especificamente, trata-se de uma análise com intenção de construir um quadro de exposição para melhor compreender as discussões que engendraram o ENLACES, o qual traz a possibilidade de promoção de melhores oportunidades de integração interinstitucional no continente. Deste modo, a problemática que se coloca para este estudo questiona como os encaminhamentos da Conferência compreendem e justificam a construção do ENLACES? Centrado nesse documento, este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que investiga as possibilidades e recorrências da construção desse espaço, caracterizando-se como aporte para compreensão da integração da Educação Superior latino-americana e caribenha e dos seus fundamentos presentes no interior dos debates regionais e internacionais.

Palavras-chave: Educação superior. Internacionalização. América Latina. Caribe. ENLACES.

Abstract: This paper aims to analyze the guidelines promoted in Latin America and the Caribbean for the construction of the Latin American and Caribbean Area of Higher Education (ENLACES), based on the Cartagena Declaration. More specifically, it is an analysis with the intention of constructing an exhibition framework to better understand the discussions that engendered ENLACES, which offers the possibility of promoting better opportunities for inter-institutional integration in the continent. Thus, the problem that arises for this study questions how the referrals of the Conference understand and justify the construction of ENLACES? Centered on this document, this work is part of a wider research that investigates the possibilities and recurrences of the construction of this space, characterizing itself as a contribution to understanding the integration of Latin American and Caribbean Higher Education and its foundations present within the debates regional and international organizations.

---

1 Trabalho apresentado ao Eixo Temático 1 (Educação Básica, Educação Superior e Instituição Escolar) do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. E-mail:katlin_cristina@yahoo.com.br.

3 Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFSCar – Sorocaba. E-mail: paulolima@ufscar.br

Keywords: Higher education. Internationalization. Latin America. Caribbean. ENLACES.

Introdução

Na II Conferência Regional de Educação Superior realizada em Cartagena das Índias, na Colômbia (CRES 2008), a construção de um espaço de integração regional de cooperação interinstitucional e internacional foi destacada como ferramenta fundamental no processo de promoção da internacionalização4 da Educação Superior (ES) para América Latina e Caribe (ALC). Neste movimento de debate sobre os rumos da Educação Superior no continente, frente às demandas à nível internacional, a constituição do denominado Espaço de Encontro Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) é apresentada como parte do plano de ação da Declaração de Cartagena, documento que condensa as discussões da CRES 2008. De acordo com o texto, sobre o ENLACES, especificamente, o plano é promover a integração regional latino-americana e caribenha e a internacionalização da Educação Superior tendo como suporte a constituição desse ambiente que implica a formulação de políticas supranacionais e a organização de uma agenda para debate e tomada de decisões sobre o tema junto à organismos multilaterais e aos governos dos países membros.

Frente ao exposto, este trabalho traz a seguinte problemática: como os encaminhamentos da CRES 2008 compreendem e justificam a construção do ENLACES? Para tanto, objetiva-se, a partir do estudo do documento, analisar os encaminhamentos promovidos na América Latina e Caribe para construção do desse espaço. Isso, pois, depois do texto da CRES 2008, outros encontros foram promovidos dando continuidade ao debate sobre a construção deste espaço de articulação regional e internacional, fomentando a mobilização de ações concretas de integração da ES no continente que pretendem forjar, por esta via, uma série de

[4] Neste trabalho a internacionalização é compreendida como processos de integração acadêmica nos diferentes âmbitos da Educação Superior, articuladas às ações interinstitucionais e internacionais que demandam políticas supranacionais.

ações e acordos no sentido da convergência dos sistemas nacionais deste nível de ensino e dos currículos, além de delinear processos comuns de acreditação e avaliação e buscar promover a investigação científica, a formação de recursos humanos e a mobilidade docente e estudantil.

Neste campo em que se observa a forte tendência de promoção de políticas comuns para além das fronteiras institucionais e nacionais, este trabalho busca realizar uma primeira aproximação em relação ao ENLACES. Trata-se, mais especificamente, de voltar o olhar para os debates e acordos que fundamentam políticas nas diferentes escalas geográficas. A compreensão dos documentos possibilita melhor conhecimento dos fundamentos que embasam os atuais processos de internacionalização na ALC, permitindo, por essa via, analisar com maior profundidade políticas supranacionais que culminam em importantes transformações no âmbito nacional e institucional.

Em outras palavras, trata-se de uma aproximação inicial em relação à constituição deste espaço, já que este trabalho compreende parte integrante de uma pesquisa maior, cuja problemática se dá à luz do questionamento sobre as possibilidades e recorrências da construção do ENLACES e suas implicações em âmbito nacional e institucional.

Tem-se como pressuposto que estes documentos, subsidiados, em grande medida, por organismos multilaterais e representantes dos países membros, além de elucidarem historicamente os caminhos e os processos que culminaram nos atuais ordenamentos que desafiam a Educação Superior na ALC, apontam para seus possíveis novos rumos, ou, pelo menos, para os rumos que são possíveis a partir dos interesses que extrapolam as fronteiras das Instituições de Educação Superior (IES) e dos estados nacionais.

Neste sentido, é fundamental esclarecer que o trabalho que aqui se apresenta não compreende uma abordagem isolada, mas, como parte de um estudo dialético sobre o tema, traz em seu cerne a intenção de compreensão da totalidade dos processos delineadores do contexto de

internacionalização no continente. Ou seja, mesmo sendo uma aproximação preliminar sobre o tema, não decorre de uma descrição simplista, objetivando, sobremaneira, dar o primeiro passo para compreender as múltiplas determinações que constituem o ENLACES, já que a construção desse espaço não se explica por si mesmo. Assim, busca-se analisar os movimentos prescritos nos documentos que se traduziram (e ainda estão produzindo) em transformações concretas no campo da Educação Superior.

Como forma de exposição, este trabalho apresenta duas seções, sendo a primeira dedicada à compreensão da II Conferência Regional de Educação Superior de 2008 e da Declaração de Cartagena como base das discussões do ENLACES em âmbito internacional. Na segunda o olhar se volta para as diretrizes prescritas no Plano de Ação, de modo especial para a diretriz que trata da integração regional fundamentada no ENLACES.

Ao final, as considerações finais indicam que a construção deste espaço está intimamente imbricada à intenção de superação das deficiências da ES no continente latino-americano e caribenho e, mais do que respostas, é imprescindível elaborar questionamentos sobre seus possíveis encaminhamentos. Além disso, dez anos após a CRES 2008, tem-se a proximidade da CRES 2018, a qual dará continuidade nos debates acerca da Educação Superior da ALC, entre os dias 11 e 15 de junho, em Córdoba, na Argentina. Instala-se aí mais uma justificativa para análise das Conferências Regionais da ALC, já que das mesmas emergem discussões que fundamentam ações no campo da ES para o continente, além de serem subsídios para outros debates e encontros na área.

Uma breve Análise dos Pressupostos do ENLACES nas Diretrizes da Declaração de Cartagena na II Conferência Regional de Educação Superior (CRES 2008)

Realizada de 4 a 6 de junho de 2008, a II Conferência Regional de Educação Superior (CRES 2008) ocorreu na cidade de Cartagena das Índias, na Colômbia, doze anos após a primeira CRES ocorrida em Havana, Cuba. Esta Conferência Regional, dando continuidade às discussões antecedentes (Conferência Mundial de Educação, 1998) teve o apoio institucional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC-UNESCO) e, especificamente, em sua segunda edição, teve um apoio mais próximo do Ministério de Educação Nacional da Colômbia, com a colaboração dos governos do Brasil, Espanha e da República Bolivariana da Venezuela. De acordo com o documento, a participação no evento se deu por parte de diversos segmentos pertinentes à Educação Superior regional, sendo eles diretivos, professores, pesquisadores, estudantes, funcionários administrativos, representantes governamentais e de organismos nacionais, regionais e internacionais, além de associações e redes, dentre outros que de alguma forma se ligam à comunidade acadêmica regional e internacional. (CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2008)

A Declaração de Cartagena, como é conhecido o documento que condensa os debates da Conferência, apresenta oito eixos que buscam sinalizar demandas da ES no continente latino-americano e caribenho. O documento apresenta oito eixos que se referem às demandas presentes no contexto latino-americano e caribenho, cada um deles composto por pontos com as discussões mais específicas referentes às lacunas levantadas. O texto do Plano de Ação é composto por cinco diretrizes com metas específicas que objetivam dar encaminhamentos às ações para superar tais lacunas.

A seguir, tem-se um quadro de análise que traz, em linhas gerais, uma breve exposição dos oito eixos da Declaração da Conferência e seus

pontos de análise. Para melhor sintetizar o conteúdo do documento, na elaboração do quadro foram destacadas palavras-chaves como forma de anunciar mais objetivamente os tópicos que fundamentam os encaminhamentos propostos para ES no continente em cada um dos eixos.

Quadro 1 - Quadro de análise dos encaminhamentos propostos para Educação Superior na CRES 2008

Eixos	Pontos de análise	Palavras-chave
Contexto	O documento destaca em três pontos o contexto em que a Educação Superior está inserida, enfocando a necessidade de construção de uma sociedade global com um modelo de desenvolvimento humano integral e, em escala regional, salienta a diversidade cultural e linguística do continente latino-americano e caribenho. Em termos de conhecimento, mais precisamente no conhecimento produzido no âmbito da educação superior, a conferência declara a relevância das IES de conhecimento para o avanço social, geração de riqueza, luta contra a pobreza, promovendo, por esta via, a cultura da paz.	Integração regional, região pluricultural e multilíngue, avanço social.
A Educação Superior como direito humano e bem público social	No segundo eixo, a Educação Superior é destacada, como em documentos precedentes (CRES 1996, Conferência Mundial de Educação 1998), como direito humano e bem público social, o que significa dizer que a mesma é um direito real de todos e todas. As políticas educacionais são, sob este prisma, fundamento de acesso, permanência e transparência em seus processos, sem que seja	Qualidade, pertinência, transparência.

	menosprezada a qualidade da formação acadêmica. Nesse eixo, a internacionalização é substrato na medida em que contribui com a promoção de um espírito de cooperação e de uma identidade cultural regional, promovendo, neste sentido, conhecimento para transformação social e produtiva das sociedades. Em termos de demandas, pontuam a constituição de: mecanismos de reconhecimento para garantia de qualidade e pertinência; superação de correntes de mercantilização e lógica de mercado; incorporação da Educação como serviço da Organização Mundial do Comércio (OMC).	
Cobertura e modelos educativos e institucionais	Este eixo prioriza movimentos de acesso e permanência na ES, fomentando, por esta via, o crescimento com diversidade, diversidade de saberes, flexibilidade e articulação. Tais pressupostos, requerem políticas e mecanismos de apoio público aos estudantes, além da superação dos baixos níveis de desempenho. Isso tem como aporte a formação de professores capazes de utilizar materiais didáticos presenciais e virtuais. Outro pressuposto destacado é a educação ao longo da vida, por meio da articulação entre as diferentes formações, desconcentração e regionalização da oferta educacional e uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Uma lacuna a ser superada é a universalização do Ensino Médio. Por fim, coloca-se a necessidade melhores condições de governabilidade que correspondam às novas exigências internas e externas, partindo do pressuposto de uma profissionalização dos dirigentes educacionais.	Acesso, permanência, recurso tecnológico.
Valores sociais e humanos da Educação Superior	São postos neste eixo o caráter humanista da Educação Superior e sua responsabilidade com a educação integral para o bem público e social. A integração entre os países também é destacada neste eixo, sustentado pela	Responsabilidade social, cooperação, diversidade e respeito às identidades.

	cooperação, diálogo intercultura, respeito às identidades, promoção da cultura da paz no contexto da ALC e demais países do mundo. Tal perspectiva visa o fortalecimento do caráter pluricultural, multiétnico e multilíngue da região, por meio da pesquisa, extensão e cooperação interinstitucional. Como fundamento, é posto a necessidade de participação dos diferentes atores sociais na definição das prioridades e políticas educacionais.	
A Educação científica, humanística e artística e o desenvolvimento integral e sustentável	O primeiro ponto destacado neste eixo se refere à superação das discrepâncias científicas e tecnológicas em relação aos países da região e para além da ALC, tendo como suporte investimentos e formulação de políticas públicas de estímulo às empresas. Isso pois, interessa a circulação, geração e transformação de conhecimento. Esse eixo preconiza a perspectiva da sustentabilidade, conjugada à atenção aos problemas sociais e ao desenvolvimento tecnológico. Além disso, propõe a geração de conhecimento a partir das demandas sociais, tanto na área das ciências exatas e naturais, quanto humanas, sociais e artísticas. Nesse âmbito, a pós-graduação ganha destaque, contribuindo com a geração, transformação e socialização de conhecimento.	Conhecimento, investimento, políticas públicas.
Redes acadêmicas	Refere-se à constituição de redes como forma de compartilhar o potencial científico e cultural da região, agregando esforços conjuntos das IES e dos Estados. Tal perspectiva possibilita articular identidades regionais e locais face à internacionalização da ES.	Redes, potencial científico e cultural, compartilhamento.
Emigração qualificada	Este eixo tem como referência a preservação do patrimônio intelectual, científico, cultural, artístico e profissional dos países, frente a subtração de pessoas de alta qualificação pela emigração. De acordo com o documento, este quadro exige políticas públicas	Emigração, patrimônio intelectual, políticas públicas.

	inadiáveis.	
Integração regional e internacionalização	Neste eixo o documento destaca a construção do Espaço de Encontro Latino-Americano de Educação Superior como fundamento de uma integração regional, como suporte à: a) aprofundamento da dimensão cultural; b) desenvolvimento das potencialidades acadêmicas que consolidem as perspectivas regionais em face aos mais prementes problemas mundiais; c) aproveitamento dos recursos humanos para criar sinergias em escala regional; d) superação de discrepâncias na disponibilidade de conhecimentos e capacidades profissionais e técnicas; e) construção do saber sob a perspectiva do bem-estar coletivo e a criação de competências para a conexão orgânica entre o conhecimento acadêmico, o mundo da produção, o trabalho e a vida social, com atitude humanista e responsabilidade intelectual. A constituição do ENLACES está, de acordo com o documento, estritamente articulada às demandasa serem superados em âmbito regional. Tais pressupostos serão apresentados em seguida. Além disso, é destacada a necessidade de cooperação entre ALC e outras regiões do mundo, principalmente a África.	ENLACES, integração regional, superação de lacunas em âmbito regional.

Fonte: Elaborado a partir da Declaração da Conferência Regional de Educação Superior de 2008. (DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. Avaliação - Campinas, Sorocaba , v. 14, n. 1, p. 235-246, Mar. 2009).

Especificamente em relação à constituição do ENLACES o documento destaca nove desafios a serem superados em âmbito regional. Em linhas gerais, são eles:

a) A renovação dos sistemas educativos da Região, objetivando melhor e maior compatibilidade entre programas, instituições, modalidades e sistemas, integrando e articulando a diversidade cultural e institucional.
b) Articulação dos sistemas de informações de cada país, propiciando, mediante o Mapa da ES na ALC (MESALC) o conhecimento mútuo entre os sistemas, com vistas à mobilidade acadêmica e subsídio para políticas públicas adequadas;
c) Fortalecimento do processo de convergência dos sistemas de avaliação e revalidação nacionais e sub-regionais;
d) Reconhecimento dos estudo, diplomas e títulos, de forma mútua, garantindo-se a qualidade da Educação Superior, bem como a formulação de sistemas de créditos acadêmicos comuns válidos em toda região;
e) Fomento da mobilidade acadêmica inter-regional de corpo docente e administrativo, bem como de estudantes, mediante fundos específicos;
f) Desenvolvimento de pesquisa em âmbito regional, em empreendimentos de projetos conjuntos e criação de redes de pesquisa envolvendo múltiplas universidades e disciplinas;
g) Favorecimento de circulação de informação e aprendizagem, a partir do estabelecimento de instrumentos de comunicação;
h) Estímulo à programas de Educação à Distância compartilhados, bem como o apoio à criação de instituições regionais combinando Educação virtual e presencial;
i) Aprendizagem de línguas da região como forma de favorecer a integração regional, incorporando a diversidade cultural e o

plurilinguismo.

Apresentados os pressupostos da CRES 2008, bem como os desafios da Educação Superior no âmbito da América Latina e Caribe a serem superados a partir da constituição do ENLACES, cabe algumas considerações à luz dos objetivos deste estudo.

A CRES 2008 trouxe a emergência de criação do ENLACES, o qual tem por objetivo promover ações mais articuladas entre as Instituições de Educação Superior (IES), em escala regional e inter-regional. Mais especificamente, o documento apresenta claramente as demandas da Educação Superior na ALC, concebendo e justificando a necessidade desse espaço de integração como meio para superação dessas lacunas.

Para José Renato Carvalho, diretor da UNESCO/IESALC em 2010, a CRES 2008 assumiu a centralidade da integração regional e da cooperação para o desenvolvimento da Educação Superior na ALC e propõe a criação do ENLACES a ser concebido como uma rede de diálogo e interação em escala global, no âmbito da ES.

A Declaração de Cartagena traz nesses termos:

> [...] a construção de um Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) é fundamental e, por isso, deve formar parte da agenda dos governos e dos organismos multilaterais de caráter regional. Trata-se de uma iniciativa básica para alcançar a integração regional em seus aspectos fundamentais. (DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE, 2009, p. 245).

A inevitabilidade da integração acadêmica no continente latino-americano e caribenho é destacada em outro trecho do texto, em que ressalta a necessidade de criação do futuro do continente. Há, assim, a emergência de uma obrigação e de uma responsabilidade, por parte da ALC, de criação de um futuro próprio quanto aos encaminhamentos da Educação Superior na região. De acordo com o documento, "a integração acadêmica latino-americana e caribenha é uma tarefa inadiável. É necessária para criar o futuro do Continente. Os participantes da CRES

2008 ratificam o compromisso de consolidar esta tarefa." Desta forma prossegue: "Temos a obrigação e a responsabilidade de criar um futuro próprio." (DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE, 2009, p. 246).

Aprofundando a análise, a partir da síntese elaborada no quadro, é possível visualizar com mais clareza que os encaminhamentos do ENLACES perpassam necessariamente por todos os eixos do documento, desde o contexto mais geral, que pressupõe uma diversidade cultural, étnica e linguística a ser valorizada, respeitada e integrada no âmbito da ES, passando pela a produção de conhecimento científico, desenvolvimento tecnológico, sua transformação e socialização, até a formulação de políticas supranacionais e a organização de uma agenda de debates e tomada de decisões sobre Educação Superior junto à organismos multilaterais, aos governos dos países membros, dentre outros atores. Esta proposta de integração e cooperação acadêmico-científica envolve, sobremaneira, a convergência de sistemas nacionais de ES e seus currículos, processos comuns de avaliação e acreditação, forjando, assim, a formação de recursos humanos e a mobilidade estudantil e docente.

Por fim, esse quadro de análise mostra o que subjaz a constituição do espaço comum de debate e delineador de ações no âmbito da ES, fundamentando, por essa via, uma dinâmica mais intensa cooperação e movimentos de intercâmbio.

Desafios da Educação Superior na América Latina e Caribe e o Plano da Ação da CRES 2008

Tendo como referência as lacunas descritas na CRES 2008, o texto que traz o Plano de Ação estabelece metas e prioridades para a região, a partir de uma agenda comum. Frente a um mundo globalizado e com avanços tecnológicos distribuídos de forma desigual, o plano prescreve diretrizes e recomendações que devem ser conduzidas pelos principais

atores envolvidos com a Educação Superior, sendo eles as IES, os governos, as redes e organismos, internacionais, objetivando a superação dessas discrepâncias.

A quinta diretriz do Plano de Ação, que trata especificamente do ENLACES, tem por objetivo promover a integração regional latino-americana e caribenha da internacionalização da Educação Superior na região mediante, entre outras iniciativas, a construção do Espaço de Encontro da América Latina e Caribe para a Educação Superior. Neste sentido, como destaca Guadilla (2010, p. 12) "tomando en cuenta los aspectos señalados anteriormente, es fundamental contar con una instancia regional que proporcione un espacio de diálogo y convergencia de las distintas experiencias de integración que existen actualmente en la región."

Em linhas gerais, a recomendação para os governos envolve a implementação de políticas e ações para integração da Educação Superior na ALC, promovendo a construção do ENLACES, além de apoiar a criação de programas de incentivo à mobilidade acadêmica de estudantes, docentes e profissionais administrativos e diretivos.

O fortalecimento de processos de convergência dos sistemas de avaliação e acreditação são destacados como forma de garantia de qualidade da educação superior. Outros pontos que aparecem nas recomendações para os governos é a atualização dos processos de convalidação de diplomas e títulos, o fortalecimento das relações de integração e cooperação Sul-Sul, em especial com países da África e, o cerceamento da "fuga dos cérebros". Por fim, o estabelecimento de mecanismos de apoio às redes universitárias, instituições de es regionais e ações articuladoras com UNESCO-IESALC.

Para as redes há a prescrição de ampla divulgação da Declaração de Cartagena, do Plano de Ação e apoio à implementação das ações previstas no plano a partir da ações dos seus membros e colaboração com a

IESALC. Recomenda-se ainda a conectividade entre as universidade e redes africanas para o gerenciamento de programas conjuntos.

Aos organismos internacionais cabe o apoio à CRES 2008, ao Plano de Ação, bem como à realização de encontros regionais no âmbito do ENLACES e propostas com o mesmo fim, buscando fortalecer a interação e a cooperação no continente. Por fim, para as IES há como recomendação:

> Promover una estrategia de internacionalización y cooperación internacional; Implementar programas de cooperación solidaria con las IES de los países de América Latina y el Caribe, con especial atención a los países de menor desarrollo; Estrechar aún más los vínculos que permitan interrelaciones dinámicas en las fun- ciones de docencia, extensión e investigación, tendientes a la articulación que proyecte una actuación en bloque de ALyC ante el mundo; Generar políticas específicas para ofrecer opciones atractivas a estudiantes ex- tranjeros en los países de América Latina y el Caribe, como esquemas de difusión cultural y de desarrollo de un ambiente internacional en las IES; Incrementar y participar activamente en redes y núcleos de pensamiento estraté- gico y prospectivo sobre los problemas centrales de la Educación Superior en el marco de la integración de América Latina y el Caribe; Incrementar y consolidar la asociación académica entre programas de postgrado, reforzando las actividades de formación, alentando el reconocimiento mutuo de créditos y estimulando las co-direcciones y los postgrados cooperativos, particularmente en áreas estratégicas; Promover la formación de recursos humanos calificados en la gestión de la inte- gración regional y la cooperación internacional solidaria, procurando la continui- dad y el aumento de calidad de las acciones que se desarrollen; Identificar conocimientos autóctonos susceptibles de ser incorporados a las pro- blemáticas científicas, conforme con el carácter m ulticultural de los países de la región; Promover la docencia e investigación en áreas relacionadas con la integración latinoamericana y caribeña, el desarrollo sustentable, los estudios interculturales, el conocimiento y valoración de nuestros patrimonios culturales y ambientales y el estudio d e fenómenos contemporáneos. (CRES, 2008, p. 36;37).

Percebe-se que o Plano traz recomendações prescritas aos diferentes atores participativos da Educação Superior, na busca de superação de lacunas referentes ao continente latino-americano e caribenho e, para tanto, a constituição do ENLACES é o ponto fulcral nesse processo de internacionalização. Especificamente, em relação às IES

Vale ressaltar que, acompanhada de outras prerrogativas quanto a capacitação dos dirigentes, para as IES há uma série de prescrições,

desde a promoção e desenvolvimento de estratégias de integração, até o gerenciamento de políticas internas e externas de cooperação interinstitucional. Ao encontro dessa perspectiva de intervenção nos encaminhamentos do futuro das IES na região, Carvalho (2010, p.25) mostra-se condizente com tais pressupostos, principalmente tendo como suporte o ENLACES, ao apresentar:

> Es e parece ser el desafío que se impone a la universidad, pública y privada, en nuestro continente: reconocer que la construcción de una educación superior de calidad es una obra colectiva y que el diálogo y la cooperación es parte fundamental en la estrategia para lograr ese objetivo y participar activamente en la creación de una cultura académica integrada regionalmente. Ese es, en última instancia, el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño que abogamos desde el IESALC. (CARVALHO, 2010, p. 25).

É inegável a importância de superação de lacunas da ES no continente latino-americano e caribenho, uma vez que processos de internacionalização podem mostrar-se intensificadores de produção de conhecimento e de formação de sujeitos com uma perspectiva global, com uma visão ampla da totalidade; é inegável que a integração interinstitucional pode prover o continente de conhecimento novo, de processos formativos voltados para a pertinência social e humana, tendo em vista os desafios políticos, econômicos, sociais, culturais, artísticos e linguísticos da ALC; é inegável, portanto, que a construção de um Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior pode assumir a centralidade nos encaminhamentos dos processos de internacionalização da Educação Superior, os quais podem fundamentar ações de grande relevância social; contudo, cabem alguns questionamentos: em que medida a perspectiva da pertinência social e humana, cerne dos documentos da integração regional, será também centralidade das ações e dos encaminhamentos dos atores participativos do processo de integração regional, haja vista a diversidade de interesses das representatividades? Tendo em vista o consenso entre interessados e interesses, como estão sendo processadas as ações no âmbito da Educação Superior?

Outros questionamentos sobre a construção do ENLACES são possíveis, já que sua articulação com a ES na América latina e Caribe e com processos de integração externos à região ainda geram muitas incertezas e abrem portas para muitas possibilidades a partir das múltiplas determinações que o constitui.

É neste sentido que o trabalho que aqui se apresenta não se esgota em si mesmo, mas é um estudo preliminar, parte de uma pesquisa maior e mais ampla que busca aprofundar as análises quanto aos encaminhamentos, possibilidades e recorrências do ENLACES na Educação Superior da ALC.

Considerações Finais

Às vésperas da III Conferência Regional de Educação Superior, que ocorrerá em Córdoba, na Argentina, este trabalho analisa a CRES 2008, de onde emerge com força a necessidade e a viabilidade de construção de um Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior como prerrogativa de um adensamento da integração acadêmica, cientifica e tecnológica no continente e além-fronteiras. Isso pois, em uma perspectiva dialética o conhecimento dos limiares e interstícios do objeto de estudo, e a relação do mesmo com as partes e o todo, interessam sobremaneira e, diante da continuidade e adensamento das discussões sobre o ENLACES, materializada em planos e ações, cabe compreender os fatores que fundamentam sua constituição e desdobramentos.

Neste sentido, este trabalho, com objetivo analisar os encaminhamentos promovidos na ALC para constituição do ENLACES a partir da Declaração de Cartagena, responde à problemática desse estudo com afirmativas e questionamentos.

É possível considerar que na CRES 2008 a construção do ENLACES foi fortemente indicada, baseando-se na necessidade posta à ALC de abrandar lacunas da Educação Superior. Justifica-se como ferramenta chave no processo de integração regional, já que é pela via da

internacionalização que buscar-se-á encaminhar a ES na ALC, de forma que esse encaminhamento implica organização de ações e políticas em diferentes escalas. Neste contexto, o ENLACES, por meio de discussões e articulações supranacionais, visa, então, promover esse intercâmbio envolvendo pessoas, informações, políticas, conhecimento, tecnologia, além de ações de cooperação para reformas dos processos de acreditação, convalidação de diplomas, avaliação da ES e adequação dos sistemas educativos.

De acordo com Carvalho, a CRES 2008 incentivou a criação de um espaço comum de diálogo e de cooperação acadêmico-científico que articula ações concretas de reforma dos sistemas da Educação Superior, " para crear condiciones que nos permitan avanzar des de los principios y recomendaciones de una agenda de consenso hasta un conjunto de acciones concretas para la superación de nuestras deficiencias y brechas." (CARVALHO, 2010, p. 21).

Desta forma, a *Declaração de Cartagena* e o Plano de Ação agem em consonância e ambos destacam que compreendem o ENLACES como peça principal na transformação da ES no continente, justificando-se como forma e espaço de articulação para superação dos desafios apresentados na Conferência em relação à ES no continente.

Como já destacado, este breve estudo nos coloca diante de um quadro em que é possível indagar em que medida os conceitos que fundamentam a CRES 2008 e, nesta esteira, o ENLACES, estão claramente definidos, para que políticas sejam mobilizadas e direcionadas, haja vista a ampla abrangência conceitual em relação aos objetivos da formação acadêmica o do próprio papel da ES no continente, que permite diferentes interpretações e inviabiliza uma discussão mais aprofundada e uma avaliação pertinente dos encaminhamentos do processo. Uma brevidade nas definições conceituais pode indicar diferentes abordagens e dar margem à distintas interpretações. Esta problemática se agrava na medida em que o texto se dirige a diferentes segmentos, como

Instituições de Educação Superior, governos, organismos multilaterais e setores empresariais e a amplitude conceitual pode mitigar ações cujos pressupostos são de grande valia e pertinência social para ES no continente.

Questiona-se, ainda, sobre a relação que essa iniciativa de integração da ALC tem com outras regiões. Em outras palavras, mais especificamente, questiona-se em que medida a constituição do ENLACES se aproxima e/ou distancia de outros espaços de cooperação da ES, como o Espaço Europeu de Educação Superior e, em que medida encontra-se imbricado com o Processo de Bolonha, marco referencial para os encaminhamentos da ES em âmbito global. Quais as implicações desta proximidade e/ou distanciamento para as possibilidades de construção do ENALCES? Quais as implicações desse processo para as IES e, em uma escala ainda maior, para a formação acadêmica, científica e tecnológica no continente latino-americano e caribenho?

É nessa perspectiva de indagações que este estudo integra uma pesquisa de maior abrangência investigativa, que busca, em linhas gerais, compreender as possibilidades e recorrências da construção do Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, haja vista iniciativas de implantação de estratégias pontuais vinculadas ao ENLACES já estarem em voga em um plano piloto abrangendo diversas universidades no continente.

Cabe, portanto, um olhar mais atento aos encaminhamentos do ENLACES, que se fundamenta, a partir dos direcionamentos da CRES 2008, como sendo um espaço de superação dos desafios postos à Educação Superior na ALC.

Referências

CARVALHO, J. R. Construcción de um espacio de Educación Superior latinoamericano. In: CADENAS (Coord.). **La Universidad latino-americana em discusión.** Caracas: UCV, UNESCO-IESALC, 2010.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 1996. Disponível em: <http://espacioenlaces.org/conferencias-mundiales/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2009. Disponível em: <http://espacio enlaces.org/conferencias-mundiales/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Plan de acción, 2008. Disponível em: <http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content &view=article&id=365&Itemid=423&lang=es>. Acesso em: 10 fev. 2018.

DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. Avaliação, Sorocaba;Campinas, v. 14, n. 1, p. 235-246, mar. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S1414-40772009000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2018.

ENLACES. Plan Piloto, 2015. Disponível em: <http://espacioenlaces.org/plan-piloto/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

GUADILLA, C. G. El espacio ENLACES en el contexto de las nuevas dinámicas de internacionalización universitaria. In: CADENAS (Coord.). **La Universidad latino-americana em discusión.** Caracas: UCV, UNESCO-IESALC, 2010.

COLÉGIO ESTADUAL JÚLIA KUBITSCHEK: MEMÓRIAS, PLACAS E UM MITO FUNDADOR[5]

State School Júlia Kubitschek: memories, plaques and founding myth

Adriano Ernande da Silva Junior

Resumo: O presente trabalho surge a partir de uma visita de campo ao Colégio Estadual Júlia Kubitschek (CEJK), instituição formadora de professores em Nível Médio desde 1960, na qual foram percebidos diversos elementos afixados em suas paredes, como placas em homenagens a sujeitos ou a ações institucionais, que parecem servir para a perpetuação da memória institucional. A partir desses vestígios, este estudo objetiva perceber o CEJK como um lugar de memória. Para isso, visa conceituar memória e lugares de memória, valendo-se da perspectiva de Pierre Nora (1993) e Le Goff (1990); perceber as placas como vestígios da memória institucional; reconhecer como tais placas contribuem para a construção de uma memória coletiva erguida em torno de um mito fundador do CEJK. Assim, o presente estudo objetiva contribuir para a promoção de pesquisas em História da Educação do Rio de Janeiro, em especial no que tange as suas Escolas Normais.

Palavras-chave: Colégio estadual Júlia Kubitschek. Memória. Placas. Professor Araken de Abreu e Silva. Educação.

Abstract: The present work arises from a field visit to the Julia Kubitschek State College (CEJK), a teacher training institution at the Middle Level since 1960, in which various elements had been perceived, such as plaques in homage to subjects or to actions, that the institution uses for the perpetuation from memories. By the way, this study aims to perceive the CEJK as a place of memory from this has been using the perspective of Pierre Nora (1993) and Le Goff (1990); conceptualize that memory and places of memory are perceived throght; recognize how such plaques contribute to the construction of a collective memory erected around a founding myth of the CEJK. Thus, the present study aims to contribute to the promotion of research in the History of Education in Rio de Janeiro, especially in relation to its Normal Schools.

Keywords: State school Júlia Kubitschek. Memory. Plaques. Teacher Araken de Abreu e Silva. Education.

[5] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Educação Básica, Educação Superior e Instituição Escolar do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

Introdução

O presente trabalho nasce a partir da disciplina "Pesquisa e Prática Pedagógica: Ciências Sociais", integrante do currículo do curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ministrada entre os anos de 2013 e 2015. Durante a mesma, foi proposto aos estudantes que procedessem a uma visita de campo ao Colégio Estadual Júlia Kubitschek (CEJK), instituição escolar formadora de professores em Nível Médio, com o intuito de experimentarem e compreenderem esta metodologia, uma vez que o objetivo da disciplina é apresentar aos estudantes mecanismos de pesquisa.

Durante esta visita, perceberam-se afixados nas paredes do CEJK inúmeros quadros e placas descerradas em homenagem a alguma pessoa ou a algum feito. Percorrendo todo o prédio foram observados variados tipos de placas e quadros: fotografia dos diretores que atuaram na instituição; fotografia e biografia de sua patrona, Júlia Kubitschek; premiações e diplomas do CEJK; salas com placas em suas respectivas entradas homenageando professores; placas que exaltam os feitos institucionais; placas que registram ações governamentais e um grupo expressivo de placas, entre as demais, em homenagem ao Professor Araken de Abreu e Silva.

Tais elementos parecem se apresentar como vestígios para a construção e perpetuação de uma memória institucional. Assim, a partir dos elementos encontrados na instituição durante a visita de campo, em especial as placas e quadros, se objetiva com este estudo perceber o CEJK como um lugar de memória.

Para isso, o presente estudo visa compreender o conceito de memória e lugares de memória, a partir de Pierre Nora (1993) e Le Goff (1990); analisar a intenção do descerramento de placas no CEJK; perceber as placas como vestígios da memória institucional; reconhecer

como tais placas contribuem para a construção de uma memória coletiva a partir de mito fundador do CEJK.

Memória, História e Lugares de Memória

O historiador francês Pierre Nora (1993) propõe que o tempo está acelerado. O autor atribui esta aceleração aos fenômenos da globalização e da midiatização, geradores de rápidas transformações no interior das mais variadas sociedades. Estas céleres e constantes rupturas entre o passado e o moderno produzem, segundo Nora, um esfacelamento da memória e, por consequência, uma necessidade de dedicar lugares a memória para que esta não seja consumida pelas mudanças do presente.

Todavia, Nora (1993, p. 8) assevera que: "Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história." Deste modo, quando uma sociedade institui espaços para ancorar a sua memória, com o intento de conservar as suas origens, é porque esta memória já não existe mais. São apenas vestígios e rastros; trilhas da história.

Acerca da memória, Nora (1993) pontua que "a memória é vida". Ela emerge e é transportada no seio de grupos vivos, sendo dialética por suas variadas teses e antíteses, esquecimentos e recordações. Por se alimentar da multiplicidade de lembranças dos mais diferentes tipos de sujeitos que a carregam, a memória não é intocada e rígida, mas está aberta a modificações e aos mais diversos usos. Nora (1993, p. 9) complementa ao dizer que a memória é um "elo vivido no eterno presente", sendo um elemento sempre atual.

Paralelamente a este pensamento, o também historiador francês Jacques Le Goff (1990) contribui para os estudos da memória definindo-a, em uma perspectiva individual, "como propriedade de conservar certas informações" e "a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele

representa como passadas", com características inconstantes e manipuláveis. (LE GOFF, 1990, p. 366).

O autor (1990) considera que a memória individual dos sujeitos compõe uma memória coletiva, que gira em torno das lembranças comuns do grupo que a compartilha. A memória coletiva manifesta a identidade e a origem de um determinado grupo, se apegando a um marco fundante, simplificador do passado, com a dominação do que se deve ou não recordar entendida como um instrumento de poder. Para Le Goff (1990) a memória coletiva "é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado" (LE GOFF, 1990, p. 23). A memória, abalizada nesta concepção, promove uma confluência entre o passado e o presente, em uma relação que não tem fim.

Diferentes campos das ciências sociais se valem da memória em seus estudos, como a sociologia, a antropologia, a psicologia social e a história. Acerca desta última, no entendimento de Le Goff (1990), a memória sustenta a história, resguardando o passado para contribuir com o presente e o futuro. Segundo Nora (1993, p. 24), "é a memória que dita e a história que escreve."

A respeito da memória e da história, Nora (1993) situa que elas são opostas entre si. De acordo com a sua visão, "a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais" (NORA, 1993, p. 9). Ao tentar estabelecer uma representação do passado, a história procura rechaçar e extinguir a memória através de suas doutrinas, procedimentos e instrumentos próprios, realizando uma operação intelectual de exame e discurso crítico do passado, na forma de uma ciência social.

Ao longo de sua obra, Nora (1993) se ampara em elementos da natureza para elucidar a distinção entre a memória e a história. O autor compara a memória a uma árvore e a história a sua casca. Ainda, relaciona a memória ao mar e a história as conchas deixadas por ele na

areia da praia. Estas comparações esclarecem o pensamento do autor quanto à memória e à história: a primeira íntegra e profunda; a segunda parcial e superficial. Em suas palavras, "a memória é um absoluto e a história só conhece o relativo". (NORA, 1993, p. 9).

Nesse diapasão, quando uma sociedade precisa de uma história que a confirme é porque a sua memória já não existe mais. Então esta sociedade ruma em busca de seus resquícios para compor o quadro dos seus primórdios. Assim, Nora (1993, p. 13) salienta a necessidade da edificação de lugares de memória, como "museus, arquivos e coleções, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários e associações" como "marcos testemunhais de outra era, das ilusões da eternidade." Os lugares, segundo o autor (1993), fazem desaparecer o incomensurável capital de memória das sociedades, dando lugar a uma reconstituição fragmentar do passado por meio da história.

Nessa perspectiva, Nora (1993, p. 12) acentua que "os lugares de memória são, antes de tudo, restos." Estes lugares congregam rastros, vestígios e caminhos do passado, fossilizando-o na história. A existência desses lugares reflete a iminência do desaparecimento do que ele reúne. Não havendo uma defesa do passado, uma "vigilância comemorativa", a história, certamente, o desprezaria. (Nora, 1993, p. 13).

Quanto menos a memória é vivida na essência dos grupos que ela se ergue, mais ela necessita de referências exteriores e sólidas, tendo em vista a aceleração do tempo e o rápido desaparecimento do que ficou no passado. Por isso, Nora (1993, p. 14) pontua que é dada "ao mais modesto dos vestígios, ao mais humilde testemunho a dignidade virtual do memorável."

Um paradigma do pensamento de Nora (1993) pode ser observado na obra de Le Goff (1990) quando este trata da ambição dos reis da Mesopotâmia de imortalizar os seus feitos por meio da construção de estelas de pedra e mármore, que objetivavam conservar a lembrança de

uma vitória como "suporte a uma sobrecarga da memória". (LE GOFF, 1990, p. 373).

Observa-se, assim, um enraizamento da memória no concreto, no palpável. Uma memória cujo suporte é a pedra, algo físico, na forma de arquivar, não mais na mente, mas externamente, os feitos de um indivíduo ou de um grupo, com a finalidade de preservá-los do tempo e do esquecimento, bem como ser um testemunho visível do passado e, como já pontuado em Le Goff (1990), ser utilizado como instrumento de poder.

De acordo com Nora (1993, p. 15), há uma "materialização da memória", uma vez que ela precisa ser vista e contemplada, não mais sentida. Surge, assim, a memória-arquivo. Na medida em que a memória em seu sentido original se desfaz, há uma necessidade de se compor um dossiê cada vez mais vasto que armazene os sinais visíveis do que se passou. Conforme o autor (1993, p. 16), "não é mais o saldo mais ou menos intencional de uma memória vivida, mas a secreção voluntária e organizada de uma memória perdida."

Acerca dessa materialização, Le Goff (1990) assinala se produzem cada vez mais medalhas, moedas, selos postais, monumentos e placas de parede como um suporte para a memória. Do mesmo modo, não é apenas necessário um armazenamento dos vestígios físicos da memória, mas esta precisa ser comemorada, ou seja, ritualmente recordada na sociedade em suas celebrações, que também são, segundo o pensamento de Nora (1993), lugares de memória, isto é, "toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer". (Nora, 1997, p. 2226).

Nessa concepção, para ser um lugar de memória é preciso que haja uma relevância de seu conteúdo para a sociedade em que está inserido, seja físico ou simbólico. Tais lugares, para Nora (1993), possuem três características concomitantes: materiais, funcionais e simbólicas. O autor pontua que estes lugares são materiais em virtude de seu conteúdo físico.

Do mesmo modo, tem uma funcionalidade, uma vez que preservam a lembrança e oportunizam a sua transmissão. De igual maneira são simbólicos, uma vez representam um acontecimento em que a maioria das pessoas não participou, mas, mesmo assim, se atribui um significado social a ele.

E qual o objetivo desses lugares de memória? Nora (1993) responde ao dizer que seu intuito é parar o tempo, evitar o esquecimento e tornar o incorpóreo concreto, atribuindo o maior número de sentidos possíveis em ínfimos vestígios. "Todos os lugares de memória", segundo Nora (1993, p. 24), "são objetos no abismo", como representação de algo que está fora do alcance.

Segundo Le Goff (1990), estes materiais em que a memória se ampara, que serão utilizados pela história para escrita de um relato do passado, apresentam-se de duas maneiras básicas, a saber: os monumentos e os documentos. Sobre o monumento o autor pontua que os mesmos estão ligados a capacidade de eternizar certo acontecimento, sendo um "legado à memória coletiva" (Le Goff, 1990, p. 462). Já o documento apresenta-se, conforme o autor, como um testemunho objetivo escrito do passado. Contudo, Le Goff (1990) coloca que o documento precisa ser encarado como um reflexo da sociedade que o fabricou por meio das relações dos que possuíam o poder para registrá-lo, devendo também ser entendido como um monumento repleto de intencionalidade em sua construção.

Assim, a história se apóia em fragmentos da memória para registrar a sua versão do passado. A seleção desses rastros não é isenta, conforme assinala Le Goff "o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade." (LE GOFF, 1990, p. 462).

O autor propõe, então, que há uma seletividade, uma escolha por parte daqueles que se dedicam à história no quanto ao que deve ser

registrado e ao que deve ser esquecido. Apoiada na memória, a história se apropria de algumas lembranças, as fixando no que Nora (1993) chama de lugares de memória, com o intuito de impedir o esquecimento de certos acontecimentos e de constituir uma identidade social a partir destes.

Como a alegoria de Nora (1993), já explorada neste capítulo, ao comparar a memória ao mar, que não se pode mensurar, mas que deixa as suas conchas na areia da praia, como vestígios que podem ser resgatados por quem passa. Nem todas as conchas são colhidas pela história. E quem as colhe tem um objetivo específico em fazê-lo.

Tendo como parâmetro as considerações até aqui tecidas, este estudo tem o intuito de identificar na estrutura material e simbólica do CEJK elementos que permitam enxergá-lo como um lugar de memória, segundo a perspectiva de Nora (1993). Do mesmo modo, como tais elementos colaboram para a construção de uma memória institucional e de um mito fundador.

CEJK: Memória, Materialidade e um Mito Fundador

Como pontuado na introdução deste estudo, durante a visita de campo ao CEJK notou-se a materialização de momentos e homenagens realizadas na instituição nas inúmeras placas descerradas espalhadas por seu prédio, incluindo fotografias, dedicatória de formandos, registro da inauguração do prédio e de obras nele realizadas, premiações granjeadas pela instituição, etc. Não se soube oficialmente, na maioria dos casos, em que circunstâncias tais placas foram descerradas e com qual intencionalidade, mas se apresentavam por todo o local como um registro material e memorial da instituição. Revelam-se com a finalidade de servir como um marco monumental do passado e, assim, evitar o esquecimento de certos acontecimentos e sujeitos.

Uma instituição com os seus 57 anos de memórias não teria espaço suficiente em suas paredes para abrigar homenagens a todas as pessoas

que passaram por ela e a todos os empreendimentos realizados. Deste modo, como apresentado no capítulo anterior, quando se fala em recursos para se preservar a memória, já não se fala mais da memória propriamente dita, mas sim da história, cujo propósito é efetuar uma reconstrução intencional do passado a partir de seus vestígios.

Os recursos materiais não são os únicos a serem utilizados para se perpetuar uma história, mas como visto em Nora (1993) as celebrações, os rituais e as comemorações também podem ser entendidos como lugares onde a memória se funda. Assim, através das celebrações e da entoação em coro de hinos, como os Hinos do CEJK e do Normalista, a instituição promove a manutenção de uma tradição institucional e de uma memória coletiva, uma vez que tais rituais abrangem a todos que passam pela instituição e, ao mesmo tempo, estabelecem uma ponte com o passado.

Dessa forma, a partir da perspectiva de Nora (1993), é apropriado qualificar o CEJK como um lugar de memória, uma vez que o tempo ou a vontade dos sujeitos que passaram pela instituição converteram recursos materiais (uniformes, quadros e placas descerradas) e recursos simbólicos (celebrações e hinos) em um patrimônio memorial da instituição, que tem atravessado tempos e épocas.

O presente estudo se concentrará na análise dos quadros e das placas encontrados na instituição como elementos desse lugar de memória. Como sinalizado em Le Goff (1990), as placas e quadros podem ser entendidos como suportes para a memória. Em um local específico para a alocação de quadros, denominado "Histórico do CEJK", foram colocados inúmeros quadros que exaltam alguns triunfos da instituição.

Nestes quadros, foram observadas diversas premiações e diplomas em que o CEJK é apontado como uma instituição que oferece uma educação de qualidade aos seus estudantes, isto sendo resultado de uma boa gestão escolar, como se pode notar em determinada premiação. Certamente, este histórico de vitórias não está disposto em um dos

corredores principais o colégio em vão. Este conjunto se apresenta como vestígio material de uma memória de êxito institucional, conectando sujeitos egressos e ingressos na instituição por meio de uma memória coletiva. Os que passaram pelo CEJK, tanto estudantes como professores, se enxergam nestes resquícios materiais como contribuintes de um possível sucesso institucional e os que permanecem, bem como os que virão, mesmo que não tenham tido um contato pessoal com aqueles que construíram um possível padrão de qualidade da instituição, se ligam a estes através dessa memória materializada e assumem para si a responsabilidade de perpetuar este legado.

Além de premiações e diplomas outorgados ao CEJK, em alguns espaços da instituição há placas em homenagem a alguns professores que nela atuaram. Alguns professores, além de serem homenageados com placas, dão nome a alguns espaços da instituição, como no caso da Professora Luzia Tavares da Silva, cujo nome é atribuído a dois auditórios diferentes e em épocas distintas, bem como a reprografia da instituição que leva o nome da Professora Elazir Bezerra de Menezes. Do mesmo modo, há no pátio da instituição uma placa em homenagem a Professora Daise Lopes Lima, que havia falecido no ano de seu descerramento, em gratidão as suas ações por um mundo melhor através da educação pública.

Estas placas revelam um reconhecimento dos profissionais que ali lecionaram, como um marco de sua atuação, em uma perspectiva de valorização do magistério, uma vez que o CEJK é uma instituição formadora de professores. Mesmo que os profissionais homenageados tenham deixado a instituição, por motivos particulares ou até mesmo pela morte, seus nomes estão inscritos em seus umbrais, como um elemento memorial que materializa, com o objetivo de não permitir o esquecimento, a sua passagem e serviços prestados.

Outro grupo de placas são as que destacam os feitos do CEJK, nas mais diversas áreas. Nestas placas, há a referência a comunidade escolar

para a concretização de alguns feitos institucionais, como o controle eletrônico de acesso, sendo destacado que o CEJK foi uma das primeiras instituições a fazê-lo, a instalação da reprografia, que só foi possível graças à doação do equipamento necessário realizada por certos estudantes formandos, e o Colégio de Aplicação do CEJK (Julinha), que atendeu a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental entre os anos de 1990 e 2014, sendo classificado como um projeto de excelência em virtude do trabalho tanto de professores como de normalistas.

Através dessas placas, percebe-se que não basta para os sujeitos da instituição fazer algo em prol da mesma e isso se encerrar apenas na ação. Faz-se necessário o registro. Não um registro qualquer, mas uma inscrição duradoura e visível na forma de uma placa, que atravessará os anos como um testemunho material de uma memória que não pode ser perdida, com a finalidade de construir uma identidade institucional alicerçada na qualidade e excelência.

Do mesmo modo, existem no CEJK placas que apresentam os feitos governamentais realizados em favor da instituição. Uma das placas se refere à inauguração do prédio da instituição construído durante o governo de Faria Lima, dezenove anos após a sua inauguração. Outra expõe uma reforma realizada na instituição durante o governo de Moreira Franco no ano de 1988. Percebe-se que, além dos próprios sujeitos da instituição converterem ações em placas, os governantes também o fazem com uma evidente intenção política de deixar vestígios dos períodos de suas gerências, com o objetivo de perpetuar a memória de sua gestão em outros governos.

Além das placas supramencionadas, observou-se na instituição um número expressivo de placas e quadros, entre os demais, em homenagem ao Professor Araken de Abreu e Silva, a saber: uma fotografia em referência ao período de sua gestão; homenagem dos formandos de 1979 ao Professor Araken, com a inscrição: “Ao incansável lutador, o sonho feito realidade.”; homenagem do corpo docente no ano de 1979, com o

registro: "Homenagem do Corpo Docente do CEJK ao diretor e amigo Prof. Araken de Abreu e Silva a cujos esforços se deve a construção desta escola. Rio, 9 de março de 1979."; homenagem dos formandos de 1984, com a mensagem: "Professor Araken. Nós nos orgulhamos de termos pertencido a este momento./ Dezesseis anos dedicados a direção do CEJK/ Formandos de 1984."; homenagem dos formandos de 1983 ao Professor Araken de Abreu e Silva, com as palavras: "Quinze anos de muitas realizações. No pouco de convívio pudemos sentir a grandeza de um diretor."; em um Buffet doado pelo Professor Araken, com o registro: "Buffet doado ao CEJK/ Por seu antigo diretor professor Araken de Abreu e Silva. Ele pertenceu ao conjunto de móveis da Sala de Jantar de sua casa paterna. RJ - 2001."; um quadro com uma poesia produzida pela Professora Valéria Moura por ocasião dos 50 anos do CEJK, ressaltando a importância do Professor Araken de Abreu e Silva para a conquista de um prédio próprio.

Esse alto quantitativo de homenagens pode revelar a influência e a relevância do Professor Araken de Abreu e Silva para a instituição. Por isso, durante a visita de campo, além de se contentar com as informações prestadas pelas placas, buscou-se que alguns professores contribuíssem com o seu relato sobre este professor tão homenageado. Certa professora revelou que o Professor Araken foi um dos diretores que mais influenciou a instituição e dispôs em sua longa gerência, entre os anos de 1967 e 1984, os seus rumos. Perguntada sobre as placas colocadas no CEJK em homenagem a ele, a professora, que também foi diretora do CEJK, não soube informar, de pronto, a origem das placas, a não ser pelas informações nela inscritas.

Do mesmo modo, durante a visita de campo, com o objetivo de saber mais sobre o Professor Araken, foi oportunizada uma entrevista com o mesmo, que à época estava como diretor do Colégio Liceu de Artes e Ofícios, que funciona ao lado do CEJK. Perguntado sobre as placas descerradas em sua homenagem, ele colocou que não se agradava da

colocação de placas no CEJK, mas não impedia a realização desse feito. Segundo ele, na entrevista, "não gosto desse negócio de se mostrar, eu gosto é de trabalhar" (Professor Araken).

Outro professor que prestou o seu relato sobre o Professor Araken foi Edison Borba, que também atuou como diretor do CEJK. Sobre as diversas placas colocadas na instituição, em especial as em homenagem ao Professor Araken, ele pontuou que:

> O CEJK foi inaugurado nos anos 60 época em que havia muito culto às personalidades. Portanto, alguns espaços ganharam nomes de professores como Gilda Bastos, Prof. de Ed. Física para a quadra de esportes além de outros departamentos. Eu nunca tive participação na inauguração de nenhuma das placas, pois a maioria já estava colocada quando cheguei ao CEJK em 1980. A figura do antigo Diretor era respeitada e sendo assim, várias salas e departamentos foram batizados em o seu nome (Araken). O que há princípio poderia ser algo interessante, como a preservação da memória, sofreu um desvio para uma quase "idolatria". (Professor Edison Borba - Arquivo Pessoal).

Sobre as placas, o Professor Edison Borba pontua que o culto às personalidades se apresentava como uma característica da época em que o CEJK foi fundado e a maneira como a instituição prestava esse culto aos seus sujeitos notáveis era através do descerramento de placas, batizando inúmeros espaços do seu prédio com nomes de professores e diretores, bem como maneira de divulgar as suas ações. Coloca o Professor Araken como um "antigo diretor", sendo a sua figura muito respeita na instituição. Pontua que as placas em sua homenagem, a princípio, poderiam servir para a preservação de uma memória institucional, mas, com o tempo, passaram a ser vistas como objetos de adoração do Professor Araken.

Em uma das placas o Professor Araken é lembrado como um "incansável lutador", aquele que transformou o sonho em realidade. Que sonho era esse? O sonho da edificação de um prédio próprio, que atendesse a todas as necessidades da instituição. A ele são atribuídos todos os esforços da construção da escola localizada na região central da capital do Estado do Rio de Janeiro, sendo o seu esforço motivo de

orgulho para os professores e alunos do CEJK, tanto contemporâneos a sua gestão quanto aos que ingressaram na instituição após a ela.

Durante dezenove anos, nas palavras do Professor Araken na entrevista concedida, "o Júlia era como uma alma sem corpo". Sobre o processo de fundação do CEJK até a constituição do prédio, o Professor Araken pontuou na entrevista:

> Eu não gosto muito de falar na Júlia, porque a Júlia sou eu. A Júlia nasceu à lei número um do Estado da Guanabara, de 1960, um projeto de lei só aqui no Brasil, demagógico. Ficam criadas seis escolas normais, a Júlia era uma delas, e não tinha prédio, não tinha nada. Ficam criadas, criadas num papel. O quê que aconteceu? Havia naquela época uma procura muito grande por escolas normais, daí essa lei demagógica... Ficam criadas as seis escolas... Primeiro teriam que dar a verba, tudo direitinho, então, nós fomos parar se eu não em engano, no Largo do Machado, naquela escola que tem lá no Largo do Machado, que me falta o nome dela. E lá do Largo do Machado, nós viemos para uma escola que tem ali na Rua do Matoso, uma escola grande que tem ali, e finalmente, o presidente da sociedade propagadora das belas artes, (olhem lá pra trás) esse foi um dos maiores educadores que o Brasil teve Sílvio Viana Freire, morreu com 106 anos trabalhando aqui, nos concedeu um espaço para funcionarmos aqui, no Liceu de Artes e Ofícios. (Professor Araken - Arquivo Pessoal).

Durante a entrevista, percebeu-se certa comoção por parte do Professor Araken ao falar do CEJK. Ele trata a instituição como uma dama, ao se referir a ela no feminino. O Professor Araken diz que "a Júlia" é ele, por isso a sua dificuldade em falar da instituição. Recorda em sua fala que o CEJK foi criado a partir de uma lei de 1960 que decretou a abertura da instituição devido à carência de profissionais da educação para atuarem no ensino do então Estado da Guanabara e pelo fato do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, bem como as demais Escolas Normais, não comportarem os excedentes do concurso para carreira do magistério público, que se iniciava com o ingresso em tais escolas. Todavia, embora decretado, não um prédio para abrigar o CEJK, tampouco a previsão de uma verba destinada a isso. Assim, o CEJK, a "alma", percorreu cerca de três instituições, nelas habitando de favor, até encontrar um corpo para si, que ficaria situado na Rua General Caldwell, no Centro do Rio de Janeiro.

Segundo o Professor Araken, a garantia de um prédio próprio foi conquistada quando a Secretária de Educação do Governo Faria Lima, Myrthes de Luca Wenzel, o perguntou sobre o que ele desejava para o CEJK e a resposta não foi outra: a construção de um corpo para esta alma que perambulava. A secretária, segundo o Professor Araken, foi uma excelente educadora e gestora, conforme também demarcam Faria e Lobo (2006, p. 2714), ao asseverarem: "é possível afirmar que [...] D. Myrthes tenha sido uma educadora, cujas memórias denotam uma obra digna de consideração e respeito". Como não poderia ser diferente, em virtude da ação de Myrthes Wenzel, quando o prédio do CEJK foi finalmente inaugurado a mesma recebeu uma placa em sua homenagem, denominando certo pavilhão da instituição.

Após a aprovação da secretária para a construção do prédio, o Professor Araken disse que reuniu todos os professores, alunos e demais funcionários para pensarem juntos no projeto do prédio para atender a todas as necessidades do CEJK. Sobre este momento, o Professor Araken pontuou, em entrevista concedida a Chaves (2000):

> A escola não tinha corpo, só tinha alma e, esse projeto foi feito com os colegas, um grupo de professores monumentais, cada um dizendo das necessidades, quer dizer, foi feito pelo professor, pela sua excelência, pela sua qualidade, ela foi desbancando as outras e era tida por todos como escola padrão. (CHAVES, 2000, p. 52).

Depois do projeto preparado e encaminhado ao governo, a construção foi realizada e o prédio finalizado em 1979. Este era, conforme assinalou o Professor Araken, uma moderna construção para os padrões da época, possuindo diversas salas de aula, reprografia, sala de recursos visuais, consultório médico e dentário e uma casa para os serventes da instituição. O destaque, para ele, está na ampla sala de professores, com duas grandes mesas e banheiros, sendo a primeira escola, nas palavras do Professor Araken, a ter uma sala de professores com banheiro próprio. Segundo o Professor Araken, em Chaves (2000, p. 52), esta sala de professores era "uma obra de respeito para com o educador."

Estava terminado o tão sonhado prédio, dedicado em grande parte aos esforços do Professor Araken, que abrigaria o CEJK, a melhor escola da época, segundo o professor. Ele ressalta a importância do CEJK ao dizer, no decorrer da entrevista, que: "Eu considero que o ensino primário é importante, que ele é a base. Mas, mais importante ainda é o ensino normal que forma professores para o ensino primário. Este é, sem dúvida, a base da base" (Professor Araken).

Todavia, a atuação do Professor Araken não se limitou apenas aos esforços para a construção de um prédio, mas a sua atuação como um todo nos cerca de vinte anos a frente da instituição. Uma das turmas que o homenageou com placas coloca que em pouco tempo de convivência com o Professor Araken puderam sentir a grandeza de um diretor, pelos seus feitos e suas realizações. Ele era reconhecido por fazer a instituição funcionar bem. Segundo Chaves (2000, p. 57), "nomeado pelo governador, tinha prestígio político e era movido por uma força emocional que o impulsionava a levar avante o seu projeto de Escola Normal de qualidade." Ainda, diante do cenário da Ditadura Civil Militar em que o Brasil se encontrava, contemporâneo a gestão do Professor Araken no CEJK, Chaves (2000) assinala que:

> A Escola vivia um clima de muito rigor, tanto admistrativo quanto pedagógico e disciplinar, consoante, mesmo, com o momento histórico da realidade social mais ampla, decorrente da ideologia da tecnoburocracia. A equipe que assessorava o diretor era de reconhecida competência, fiéis seguidores das regras e normas estabelecidas. (CHAVES, 2000, p. 58).

Devido a esse rigor do Professor Araken sua gestão era apreciada por alguns e desapreciada por outros. Mesmo assim, segundo os professores entrevistados por Chaves (2000), a escola era considerada um paraíso pela sua funcionalidade. Nesse momento, segundo a autora, a equipe do CEJK passa a viver em um momento de grupo, forte ligação com um líder carismático "numa lógica da ambigüidade, da contradição, traduzida na palavra de alguns professores como: autoritário, bondoso, distante, solidário, de gabinete, protetor." (CHAVES, 2000, p. 58). A partir

disso, percebe-se na opinião dos docentes o Professor Araken como um diretor de intensos contrastes, que quando deixa a escola devido a eleições diretas para diretor em 1983, é lembrado como um excelente diretor, que primava pela organização e funcionalidade. Chaves (2000, p. 62) salienta que "ouvia-se sempre, pelos corredores, na sala dos professores, 'no tempo do Araken não era assim'." Mesmo assim, devido ao contraste de opiniões, a futura diretora Laís diz que "no tempo do Araken se trabalhava como em regime militar. Isso aqui é um Oásis." (CHAVES, 2000, 67).

Embora o Professor Araken tenha dito na entrevista concedida para este estudo que não gostava de se mostrar, a Professora Maísa, entrevistada por Chaves (2000, p. 60), assinalou que: "Ele tinha a postura meio de rei, vaidoso, gostava de ser homenageado [...]". Essa fala revela que os contemporâneos do Professor Araken viam nele o gosto em ter as suas ações celebradas.

Com o término da sua gestão, a Professora Laís, que assumiu em seu lugar, apontou em entrevista a Chaves (2000, p. 64): "O Araken conseguiu fazer essa escola modelo, o governo cedia verbas. [...] Eu sinto que há um mito em torno da qualidade do Júlia, mas a gente não abre mão desse mito." Ao analisar esta fala, valendo-se também de outras considerações, Chaves (2000) acentua que após a gerência do Professor Araken: "O clima saudosista, a figura do diretor sempre presente, do homem charmoso dirigindo um ambiente de mulheres, representa nas palavras de uma professora/diretora, um mito: a figura masculina na/da escola." (CHAVES, 2000, p. 65).

Esta fala e análise revelam que o Professor Araken representa um mito fundador do CEJK, mesmo que tenha assumido a direção da instituição sete anos após a sua fundação, em 1960. O próprio afirmou na entrevista concedida para este estudo que: "A Júlia sou eu" (Professor Araken). Assim, há uma hibridização entre a sua história pessoal e a

história da instituição, em que o próprio Professor Araken não é capaz de dissociar.

As inúmeras placas descerradas em sua homenagem buscam conectar a sua atuação a todos que atravessam o CEJK, livre da ação da aceleração do tempo, como assinala Nora (1993), que produz o rápido esquecimento. A seleção e afixação destas placas não podem ser entendidas como atos isentos de interesses. Todavia, como pontuado neste estudo, esses elementos em que a memória se apóia são escolhidos intencionalmente para a produção de uma identidade, neste caso, pautada na qualidade administrativa e pedagógica construída na gestão do Professor Araken, produzindo um mito institucional em que os seus sucessores (diretores, professores e alunos) se apegam.

Como salientado em Le Goff (1990), uma memória coletiva tem o intuito de simplificar o passado. A memória dos 57 anos do CEJK é reduzida, principalmente, aos anos de gestão do Professor Araken. Do mesmo modo, Le Goff (1990) pontua que a memória coletiva se apega a um marco fundador, tendo um caráter mítico. Assim, a memória coletiva do CEJK, que todos os sujeitos que passam pela insitutição assumem para si, se apega ao Professor Araken como um mito fundador. As placas a ele dedicadas podem ser percebidas, na perspectiva de Le Goff (1990), tanto como monumentos, isto é, um legado físico à memória institucional, como um documento, uma vez que se apresentam como um testemunho escrito do passado, quais vestígios de sua gestão que permitem construir e narrar uma história institucional edificada em êxitos.

Considerações Finais

A partir da perspectiva teórica adotada neste estudo, a partir das contribuições de Pierre Nora (1993) e Le Goff (1990), tendo em vista os recursos materiais, como as placas e os quadros, presentes no CEJK, é possível qualificar a instituição como um lugar de memória, uma vez que tais recursos se fazem presentes com a finalidade de evitar o

esquecimento do passado do CEJK e, por consequência, produzir uma identidade institucional.

As inúmeras placas e quadros, recursos escolhidos para análise neste estudo, se apresentam como vestígios do passado do CEJK, tanto em uma perspectiva monumental como documental, e objetivam evidenciar um histórico da instituição alicerçado em êxitos pedagógicos e administrativos, produzindo uma memória coletiva que simplifica a instituição com a palavra qualidade.

Entre os mais variados tipos de placas encontradas no CEJK e apresentadas neste estudo, destacaram-se, em virtude do alto quantitativo, as em homenagem ao Professor Araken de Abreu e Silva, sendo um possível indicador da relevância deste professor para a instituição. As placas revelam que o Professor Araken atuou como diretor da instituição entre os anos de 1967 e 1984, sendo considerado um dos diretores mais influentes do CEJK por pleitear pela construção de um prédio próprio, o que se torna realidade no ano de 1979, e por construir um rol de ideias pedagógicos e administrativos que atravessam a instituição até os dias atuais. A atuação do Professor Araken é lembrada por alguns professores do CEJK e pelo estudo de Chaves (2000), no qual uma professora qualificou o Professor Araken como um mito no qual a instituição se apega.

Destarte, se pode considerar que as placas compõem o lugar de memória que é o CEJK e servem como recurso material para que a memória da instituição não seja esquecida, bem como para que se construa uma memória coletiva assentada em um possível padrão de qualidade erguido, principalmente, durante a direção do Professor Araken.

Ao fim e ao cabo, ressalta-se a contribuição deste trabalho por entender as placas dedicadas em homenagem a sujeitos e a ações como fontes de pesquisa. Do mesmo modo, registra-se a contribuição do presente estudo para a historicização do CEJK, para a promoção das pesquisas envolvendo a memória e para a História da Educação do Rio de

Janeiro, em especial no que tange às Escolas Normais, uma vez que o alvo mais frequente de estudos quando se fala em Escola Normal é o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, com pouca exploração historiográfica em outras Escolas Normais.

Referências

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. **Vestida de azul e branco como manda a tradição:** cultura e ritualização na escola. Niteroi, RJ: Intertexto; Quartet, 2000.

FARIA, Lia; LOBO, Yolanda. Memórias e discursos: a escola Fluminense pós-fusão (1975-1983). **Cadernos de História da Educação,** Rio de Janeiro, n. 4, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto história,** São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire.** Paris: Quarto Gallimard, 1997.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VOTORANTIM-SP: SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA EDUCAÇÃO OFERTADA[6]

Municipal Council of Education of Votorantim-SP: on characterization of the municipality and the education offered

Kalin Cristina de Castilho[7]; Paulo Gomes Lima[8]

Resumo: Este trabalho é o fruto da bolsa de Iniciação científica mantida pelo CNPq e expressa os resultados produzidos a partir da pesquisa intitulada "O Conselho Municipal de Educação de Votorantim SP(Sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba) e a gestão democrática: a educação socialmente referenciada, a participação e o exercício da cidadania", destaca-se que esta pesquisa é parte de um objetivo maior, o qual representa a investigação planejada a partir da ação do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Gomes Lima. O projeto qualitativo de cunho exploratório tem como objetivo analisar a ação do Conselho Municipal de Educação de Votorantim a partir da revisão bibliográfica e documental. As indagações que seguem compreendem o resumo dos resultados da primeira parte da pesquisa.

Palavras-Chave: Conselho municipal de educação. Qualidade da educação socialmente referenciada.

Abstract: This work is the result of the CNPq Scientific Initiation scholarship and expresses the results produced from the research entitled "The Municipal Council of Education of Votorantim SP (Subregion 3 of the Metropolitan Region of Sorocaba) and democratic management: education socially referenced, participation and exercise of citizenship, "it is highlighted that this research is part of a larger objective, which represents the research planned from the action of the Study Group and State Research, Policy, Planning, Evaluation and Management (GEPLAGE), linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of São Carlos, Sorocaba campus, under the guidance of Prof. Dr. Paulo Gomes Lima. The qualitative project of exploratory nature aims to analyze the action of the Municipal Council of Education of Votorantim from the bibliographical and documentary review. The following questions include a summary of the results of the first part of the survey.

Keywords: Municipal council of education. Quality of socially referenced education.

---

[6] Trabalho apresentado ao Eixo de Trabalho 1 (Educação Básica, Educação Superior e Instituição Escolar) em Cursos de Graduação em Psicologia: avaliação sobre a implementação da política e recorrências) do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[7] Graduada, Bolsista de Iniciação Científica Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba – CNPq. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, e-mail: katlin_cristina@hotmail.com e-mail:casttillho@yahoo.com.

[8] Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) UFSCar-Sorocaba. e-mail: paulolima@ufscar.br

Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil é precisa ao legislar sobre a autonomia dos Municípios em relação à União, nesse sentido no art.3, inciso I, da Constituição Federal de 1988, fica claro que os Municípios possuem competência jurídica para legislar sobre assuntos que interferem no contexto local. Neste sentido, os Municípios enquanto Ente Federado mais perto da vida pública dos cidadãos ao conquistarem tamanha atribuição deveriam desempenhar correspondente função, qual seja, a de empreender ações que garantam dentre outros direitos constitucionalmente assegurados, os relativos à educação, cujos esforços articulados com os demais Entes da Federação não deveriam estar em desacordo com as demandas sociais dos munícipes, tendo o Conselho Municipal de Educação como um importante órgão capaz de extrair as demandas do contexto social vivenciado. Quanto ao direito à educação, podemos constatar que o mesmo é expresso no art. 205 da Constituição Federal vigente sendo direito de todos e dever do Estado e da família a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa enquanto cidadão, bem como o seu preparo para o mercado de trabalho. Por certo, não pretenderemos aqui nos aprofundar nas entrelinhas do texto constitucional, apenas nos atentaremos para o fato de que sem dúvida, o legislador se preocupou em assegurar o direito à educação de maneira que todos tenham, de alguma forma, acesso a esse bem. Para além do texto supralembrado, nas linhas delineadas no desenvolvimento da referida Constituição o legislador constituinte assegurou outros direitos públicos subjetivos capazes de estruturar e salvaguardar os meios para que haja uma efetiva ação do poder público com relação à educação de qualidade, sendo eles os direitos públicos subjetivos relacionados no plano da atividade da assistência social, da cultura, da previdência etc. Nesta seara, não por acaso, podemos fazer uma ponte de diálogo do texto constitucional, para o Plano Municipal de Educação de Votorantim-SP (Sub-região 3 da Região

Metropolitana de Sorocaba), desta forma, iremos transferir de forma integral um trecho do Plano Municipal de Educação de Votorantim-SP, para posteriormente apresentar nossa interlocução.

> Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local. (VOTORANTIM-SP, 2015).

Diante deste trecho, podemos observar a preocupação da gestão publica municipal em assegurar os meios para atingir o fim necessário, qual seja, a garantia do acesso à educação, para os munícipes em idade escolar que vivem afastados do centro urbano, a partir do transporte gratuito e de qualidade definida. Da mesma forma, no delinear do documento supralembrado, a gestão lançou mão de outros meios para assegurar o direito à educação, ao deixar expresso a garantia dos recursos financeiros a ser repassados diretamente à escola, além da ampliação da gestão democrática e da oferta de recursos para programas de assistência de alimentação e de assistência à saúde.

Diante do Plano Municipal de Educação e da salvaguarda constitucional por nós apresentada surge o presente estudo, cujo esforços estão aplicados na seara da política e gestão da educação no qual o objetivo maior é avaliar as iniciativas do município de Votorantim a partir de seu respectivo Conselho Municipal de Educação no que tange o planejamento e implementação da qualidade da educação socialmente referenciada, diante da gestão democrática prevista legalmente na Carta Magna vigente. Busca-se, nesse sentido, aproximar-se do objeto de pesquisa para verificar a participação e o exercício da cidadania dos segmentos representados pelos membros integrantes do Conselho. No primeiro momento, o projeto constituiu-se por meio de pesquisa qualitativa a partir da análise bibliográfica e documental e como quadro de

análise a avaliação de processos por permitir interpretar a eficiência e eficácia na implementação de políticas públicas como eixos em movimento. A coleta das devolutivas dos respondentes, a partir da entrevista semiestruturada com os integrantes do Conselho, representa a segunda parte da pesquisa e seguem sendo feitas segundo o número de conselheiros, sendo 13 ao total. Por hora, nos prenderemos apenas na primeira parte da pesquisa, qual seja analisar a partir de documentos divulgados pela gestão pública e pelos Institutos de Pesquisas Nacionais os dados relevantes sobre o município de Votorantim-SP uma vez que nosso intuito é conhecê-lo para melhor captar a essência dos fatos que compõe a problemática do presente estudo.

No mais, quanto aos objetivos específicos da pesquisa que dirige o presente estudo seguem: a) com ênfase no papel dos Municípios, analisar as atribuições de cada Ente Federativo quanto a oferta e implementação da educação, mediante o conceito de qualidade socialmente referenciada. b) considerando a qualidade socialmente referenciada como ponto de recorrência e as categorias de participação e cidadania como eixos transversais, buscaremos identificar a realidade da consolidação ou não do Conselho Municipal de Educação de Votorantim-SP (Sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba), bem como sua atuação na elaboração do Plano Municipal de Educação local e formas de acompanhamento de ações. c) considerando o rendimento do Município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, discutir fatores explicativos das suas iniciativas além da atuação do Conselho Municipal de Educação no processo de planejamento, implementação e acompanhamento da qualidade da educação socialmente referenciada; e d) Explicitar a análise quanto a atuação dos Conselhos Municipais de Educação visando a melhoria e o aperfeiçoamento de suas ações a nível da qualidade socialmente referenciada possível e que se deseja.

Para atender a esses objetivos segue a seguinte organização: a primeira seção caracteriza o projeto de pesquisa que nos norteou na

busca de respostas a que se presta este estudo, a segunda seção apresenta a localização do Município de Votorantim-SP(Sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba) e dados estatísticos relevantes para a descrição do Município, na terceira seção iremos apresentar a história do Município e sua ligação com o desenvolvimento industrial, na quarta apresentaremos um panorama geral da educação do Município perpassando todas as etapas da Educação Básica, na quinta apresentaremos a análise das Leis nº 2.573/17º e nº2.547/17 que instituem respectivamente o Sistema Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação de Votorantim-SP e por fim na última seção apresentaremos as nossas considerações finais.

Apresentação do Projeto Direcionador de Estudos

A presente iniciativa se esforçou para interpretar a recorrência dialogal entre o Conselho Municipal de Educação de Votorantim-SP e os munícipes em interlocução nas categorias de "participação", "cidadania" e "educação socialmente referenciada". Ao olharmos para o poder local, percebemos que era imprescindível considerar a necessidade de pesquisar como a cultura política e como as decisões democráticas são produzidas e conduzidas na localidade em questão, além de refletir de que maneira o poder Executivo recebe as demandas do Conselho Municipal de Educação, importante ressaltar que nalgumas localidades o Executivo não leva em consideração o segundo.

Ora, é de suma importância considerar tais relações de poder, visto que é no município que ocorre, a partir do processo de gestão, a implementação das políticas públicas. Importante ressaltar que tais movimentos precisam estar condicionados pelo principio da paridade, que está diretamente vinculado ao fundamento da gestão democrática e ao Estado Democrático de Direito.

Quanto à bibliografia utilizada, foi necessário fazer um recorte para utilizar apenas o limiar entre os anos 2010 a 2016, tal ação é justificada

pelos movimentos de demandas de ampliação de gestão democrática ocorridos durante as Conferencias Nacionais de Educação além da recorrência e participação dos Conselhos Municipais de Educação na elaboração dos Planos Municipais de Educação.

Em levantamento feito preliminarmente, observou-se a falta de base científica sobre o local epistemológico em questão (Votorantim-SP). No entanto, o projeto concebido pelo Prof.Dr. Paulo Gomes Lima a nível de fundamento teve como base as obras dos autores listados, cujas referências completas são contempladas nas referências bibliográficas do presente: Teixeira (2004); Souza Vasconcelos (2006); Were (1998); Oliveira et.Al. (2006); Côrtes (2005); Gadotti, Romão (1993); Vasconcelos (2003); Oliveira (2009); Gohn (2006;2007); Oliveira (2011); Fernandes (2008); Gomes (2014); Pereira (2008): Azevedo (2011); Pinto (2014); Cury (2006).

Quanto à metodologia, pode-se afirmar que faremos uso da avaliação de processos de uma política como afirma Figueiredo (1986) que tem por objetivo evidenciar o grau de eficiência e eficácia e eficácia de uma determinada ação ou planejamento político como um todo, afim de aferir se estão sendo respeitadas as diretrizes elaboradas para sua consecução e se seus resultados atingiu ou atingirá seus objetivos previstos. As ações delineadas pelo Conselho Municipal de Educação de Votorantim-SP serão acompanhadas por meio da análise documental e entrevista semiestruturada com os integrantes do Conselho e em caso de ausentamento a centralidade se voltará para as suas causas, além disso, será objeto de análise a relação do Executivo, bem como da Secretaria da Educação com a criação de espaços democráticos que tenham como fulcro a representatividade e a igualdade de condições diante da oferta da educação socialmente referenciada.

Estão em andamento as entrevistas feitas com os conselheiros. Importante ressaltar que as entrevistas tem por fim compreender como o Conselho Municipal de Educação da cidade de Votorantim-SP por meio da

sua organização desenvolve iniciativas exitosas ou não na promoção da qualidade educacional socialmente referenciada junto aos seus munícipes. Por este meio, verificaremos suas estratégias diante do entendimento do conceito no âmbito da participação, cidadania, educação socialmente referenciada e suas ações para tornar mais democrático o espaço de ações desse órgão junto à comunidade, que esperam da educação uma qualidade que corresponda à sua própria leitura de mundo. Deste mundo, apresentaremos na íntegra os critérios que foram utilizados para a seleção dos respondentes da pesquisa. Sendo consultados apenas conselheiros que reúnam os quesitos dos itens a e b:a) Conselheiros que tenham atuado precisamente ou nos intervalos dos últimos quatro anos; b) Conselheiros que acompanharam as discussões e/ou encaminhamentos do Plano Municipal de educação de sua cidade.

No conjunto, será desenvolvida a análise documental e bibliográfica, ao que se prestou os primeiros esforços desta pesquisa, em correspondência com as contribuições feitas pelos respondentes, isto é, os conselheiros, diante da entrevista semiestruturada, sobre o surgimento do Conselho, seus desdobramentos e consequentes implicações. Quanto à forma de análise das falas seguirá as seguintes etapas: a) pré-análise: que se refere ao momento da organização, correspondendo ao momento de início das buscas, de intuições, dos primeiros contatos com os materiais. O fulcro dessa ação se refere ao objetivo de sistematizar, isto é tornar operacionais as ideias iniciais de forma que seja possível levar a um esquema preciso para ser possível o desenvolvimento das operações que se seguem, com vistas à elaboração de um plano de análise (BARDIN, 2009; FRANCO, 2008). b) exploração do material: consiste na sua essência em operações de codificação, definindo as primeiras categorias. Segundo Franco (2008), apesar de ser uma fase longa, difícil e desafiante, a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo. c) tratamento dos resultados obtidos e interpretações: os resultados devem ser tratados para que se tornem significativos e válidos para o

processamento de dados científicos, assim o analista pode propor inferências e interpretações respaldando os resultados em estudos produzidos por outros pesquisadores, enfim validar os objetivos propostos no estudo ou que digam respeito à outras descobertas (BARDIN, 2009).

Feito uma breve apresentação sobre o projeto de pesquisa que nos norteou no caminho de busca para respostas da problemática que colocamos em questão, discorreremos os resultados produzidos a partir dos questionamentos por ele propostos. De forma que, organizaremos os resultados produzidos durante o desenvolvimento da primeira parte da pesquisa, qual seja, descrever política e economicamente o município de Votorantim-SP com o objetivo de entender suas especificidades para posteriormente ser possível analisar as ações do Conselho Municipal de Educação na busca e efetivação de uma educação socialmente referenciada.

Localização e Dados Estatísticos Relevantes

Votorantim está localizado a 100 quilómetros da capital São Paulo-SP e ocupa uma área total de 177 km² , faz divisa com os municípios de: Sorocaba, Piedade, Ibiúna, Salto de Pirapora e Alumínio. Em suas instancias encontram-se importantes vias de acesso como Rodovias Castelo Branco (SP-280), Raposo Tavares (SP-270), João Lemes dos Santos (SP264) e SP-79 que liga a cidade ao litoral sul do Estado.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os anos de 2000 a 2010, último senso até então realizado no Município, a população de Votorantim saltou de 95.925 para 108.809. Em 2017, segundo estimativa divulgada na página do mesmo instituto de pesquisa, esse número saltou para 119.898 munícipes. O último senso também apontou que a densidade demográfica do município é de 591,04 hab/km².

Em 2015, o salário médio mensal era de 2,9 salários mínimos por pessoa, e o percentual da população com rendimento nominal mensal per

capita de até 1/2 salário mínimo corresponde a 31,8% das pessoas. No mesmo ano, a população ocupada em relação ao total da população era de 19.3%, correspondendo termo de 22.771 munícipes. A taxa de mortalidade infantil no Município é de 14,22 óbitos por mil nascidos vivos, diante da projeção histórica, podemos observar que em 2013 este número era ainda mais baixo, chegando a 13.17 óbitos por mil nascidos. Em 2014, Votorantim ocupou a 214º colocação no ranking de mortalidade infantil do Estado de São Paulo.

Quanto aos dados relativos à educação, em 2015 os alunos matriculados nas escolas públicas nos anos finais do Ensino Fundamental tiveram nota de 4.8 no IDEB, já os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental conquistaram a média de 6.4, o que coloca a cidade na posição de 202 em relação aos 645 municípios do Estado. Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental o Município alcança a 356º colocação. Os dados coletados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb indicam que no espaço entre 2011 a 2013 houveram avanços quanto ao desempenho na prova dos alunos frequentes entre o quinto e o nono ano do Ensino Fundamental. Segundo os dados de Todos Pela Educação (TPE) em 2010, 94,4 % dos munícipes entre 4 a 17 anos estavam matriculados nas escolas públicas regulares espalhadas pelo Município. Segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o número de matriculas em Creche e no Ensino Médio no ano de 2014 atingiu seu ápice, diferente do número de matriculas da Pré-escola, anos iniciais do Ensino Fundamental e anos finais do Ensino Fundamental, que sofreram baixas quedas no mesmo ano. O que, no entanto, de maneira alguma podem ser desprezadas pela gestão do Município, visto que cada cifra equivale a uma pessoa fora da escola regular de Educação Básica.

No panorama geral, segundo dados do Todos Pela Educação (TPE) a taxa de abandono do Ensino Médio apresenta avanços e retrocessos, em 2014 a taxa sofreu alta de 3,7% para 4,7% e em 2015 a taxa retrocedeu

para o equivalente a 3,7%. Quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, não existem dados comparativos relacionados ao mesmo período, no entanto, é possível afirmar que entre 2014 e 2015 houve uma baixa de 0,2% para 0,1% e em relação aos anos finais do Ensino Fundamental houve uma baixa de 0,7% no intervalo do mesmo período.

A distorção entre idade e série é ainda bastante alta, em 2010 a distorção entre idade e série nos anos finais do Ensino Fundamental chegou a 10,7%. No mesmo ano, a distorção no Ensino Médio era ainda maior e chegava aos 14,3%, felizmente em 2014 esse número reduziu quase pela metade, chegando a 7,7%.

A atuação do docente com curso superior em 2014 era de 73,5% em Creches; 85,5% em Pré-escola; 95%nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 88,1% nos anos finais do Ensino Fundamental e 92% no Ensino Médio, segundo um apontamento feito pelo Ministério da Educação em colaboração com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Diretoria de Técnologia e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), de 2000 a 2010 houve um avanço de 0,1% no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). O Produto interno bruto de 2.091,7 em 2011 passou para 2.067,8 em 2 012 e segundo fontes do IBGE em 2017 saltou para 39.650,35.

História e Desenvolvimento Industrial

O gentílico que define os munícipes é o adjetivo votorantinense . A origem do nome da cidade teve sua gênese no nome da cachoeira denominada pelos indígenas de "Botu-ra-ti"/Boturantim que representa a maior atração da localidade. Posteriormente, as serras e as fazendas receberam nomes de santos da Igreja Católica. O período de exploração e desenvolvimento no Município teve inicio com a chegada de Paschoal Moreira Cabral, que com a mão de obra indígena iniciou a instalação da primeira moenda para o processamento da cana de açúcar. Diante do auxilio do Banco da União em XIX a localidade passou por um grande movimento de pungência econômica, que resultou na instalação da primeira usina e da primeira fábrica de chitas que começaram a funcionar em 1892, tais fenômenos industriais juntamente com a fábrica de cimentos VOTORAN se tornaram as grandes motivações da chegada de famílias imigrantes na cidade. Os imigrantes se acomodavam nos arredores das fábricas formando os bairros pioneiros da cidade. Inevitável ressaltar que, além da importância a nível de desenvolvimento econômico, esses imigrantes deixaram um legado cultural e histórico muito valioso ao município.

Outro marco histórico importante foi a usina de Itapararanga concebida 1914, que funcionava na sua totalidade para abastecer a cidade de São Paulo, outras usinas foram sendo construídas e a partir delas a população ao seu redor foi aumentando.

As primeiras aspirações de separação do distrito de Votorantim de Sorocaba ocorreram na década de 60, que deram inicio a um forte movimento de luta pela emancipação política.
Em 1º de dezembro de 1963 ocorreu o primeiro plebiscito, no qual o sim venceu e deu origem ao município de Votorantim. A primeira eleição ocorreu em 1965 com a vitória do primeiro prefeito da cidade Sr. Pedro Augusto Rangel , que marcou a posse a primeira administração municipal

autônoma. A cidade comemora seu aniversário em 8 de dezembro, data consagrada à Nossa Senhora da Conceição.

Educação no Município e Dados Históricos

Segundo dados históricos a primeira escola primária do Município foi construída por João Carlos de Campos em 1885 no bairro Rio Acima com o intuito de ensinar os filhos dos protestantes e demais crianças da localidade. Em seguida, formou-se um núcleo de ensino destinado aos imigrantes italianos adultos com o curso de alfabelização e português que, mais tarde, com o auxilio do Governo Federal tornou-se a escola mista do Município de Votorantim, tal iniciativa oferecia a primeira série do ensino primário e posteriormente, em 1909, as aulas estenderam-se até a segunda série.

Após um processo de expansão, na década de 20, a escola mista tornou-se o grupo de estudos "Comendador Pereira Inácio" que receberia alunos de diversas localidades.

Após essa expansão varias escolas foram sendo construídas dentro dos diferentes bairros do município. Atualmente, de acordo com dados do IBGE de 2015, Votorantim possui, ao todo, 94 escolas, sendo elas 30 destinado aos público da Educação Infantil, 46 escolas ao Ensino Fundamental e 18 ao Ensino Médio. No limiar de uma década, entre 2005 a 2015, A etapa que mais aumentou o número de unidades escolares foi o ensino médio , com a incorporação de 5 escolas privadas e 3 da Escola Estadual. Neste mesmo período, a primeira etapa da educação básica teve um aumento de 2 unidades escolares, sendo uma Municipal e uma Privada. O ensino fundamental, também entre 2005 e 2015, incorporou 7 novas unidades, sendo 4 escolas privadas, 2 municipais e 1 estadual. Percebe-se, portanto, um significativo aumento da rede privada de ensino no município, principalmente quanto aos primeiros anos do Ensino Fundamental e educação infantil.

No município a trajetória da Educação Infantil está diretamente ligada ao desenvolvimento e expansão da indústria, a primeira escola de Educação Infantil iniciou suas atividades em 1926 com a criação da Escola Maternal e Creche Votorantim, nas dependências da Indústria Têxtil concebida com fins a amparar, assistir e educar os filhos dos operários, sendo de responsabilidade do Governo Estatual a contratação de professores e funcionários, as despesas como alimentação e vestuário eram mantidas pela S.A. Industrias Votorantim. Mais tarde, a S.A. Industrias Votorantim assumiram por total a Creche e passaram a custeá-la. Em 1956 a Educação Infantil ganhou pungência, quando de forma improvisada o "Parque Infantil" passou a funcionar embaixo da arquibancada do Clube Atlético. Somente no ano seguinte foi construído um prédio apropriado para o funcionamento das atividades da Educação Infantil que recebeu o nome "Helena Pereira de Moraes" em homenagem à esposa do Senador José Ermírio de Moraes.

Hoje, a Educação Infantil no município é entendida como a primeira etapa da educação básica, onde em consonância com a família são estabelecidas as bases da personalidade da criança, da inteligência da socialização e da vida emocional. Entretanto, não é elemento obrigatório para o ingresso no Ensino Fundamental, eis o motivo para o qual as metas de demanda sejam configuradas segundo o número de manifestação de interesse que parte da ação da família.

O Ensino Fundamental no Município é entendido como constitucionalmente obrigatório e gratuito sua oferta preconiza o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, bem como, a plena capacidade de atuar no meio social e político e está diretamente ligado ao direito de cidadania. Diante disto, meta de atendimento refere-se à demanda potencial, definida pela faixa etária da população. A gestão municipal pretende atingir a marca de 95% do alunos concluintes do Ensino Fundamental em idade recomendada, uma das estratégias vinculadas a esta meta é iniciar o reforço escolar já no primeiro ano do Ensino

Fundamental, além da presença do "aluno facilitador" que seria um estagiário estudante de Pedagogia para atuar em conjunto com a professora em sala outra ação é propor um replanejamento do número de alunos por sala. Segundo o Plano Municipal de Educação(ano), a gestão também prevê a instituição de instrumentos de avaliação de forma periódica e específica para aferir a alfabetização das crianças, bem como, estimular que cada escola construa seu sistema de avaliação a nível de aprendizagem, para que todos os alunos cheguem ao terceiro ano alfabetizado.

No Plano Municipal de Educação, o Ensino Médio tem um importante papel a desempenhar pois está diretamente ligado a aquisição da cidadania e qualificação profissional e visa preparar jovens e adultos para a modernidade. Segundo o documento a gestão e manutenção do Ensino Médio depende das atribuições constitucionalmente atribuídas ao Governo Estadual. Uma das ações propostas pela gestão do município para esta etapa é a melhoria da oferta da educação a nível de qualidade do serviço prestado, para não perder alunos para outros municípios vizinhos.

Sistema Municipal de Ensino de Votorantim-SP e Conselho Municipal de Educação

A Lei Ordinária Nº 2573/17 além de instituir o Sistema Municipal de Ensino concebe o mesmo como uma instituição jurídica integrante do serviço público municipal responsável pelo planejamento, execução, supervisão, avaliação e controle das ações correlacionadas aos assuntos da educação diante da jurisdição municipal. Imprescindível ressaltar que a lei cita, de forma expressa, a existência do regime de colaboração entre o Município e o Estado de São Paulo, com o objetivo de assegurar a universalização do ensino obrigatório e gratuito, bem como, a erradicação do analfabetismo, atentando as prioridades na forma da lei.

O Conselho Municipal de Educação, juntamente com o Conselho de Alimentação Escolar e Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle

Social - FUNDEB são citados como órgãos colegiados subordinados ao chefe do poder Executivo de natureza deliberativa, normativa, supervisora e recursal, diretamente vinculados ao Sistema Municipal de Ensino e estruturais da Secretaria Municipal de Educação. A Secretaria Municipal de Educação é administrada pelo Secretario Municipal de Educação, que segundo as diretrizes da suprelembrada lei deve estar articulado com os Conselhos Municipais.

Segundo a Lei nº 2.547 de 2017 que cria o Conselho Municipal de Educação, o Conselho é composto por 13 membros titulares e o mesmo número de suplentes sendo organizado de forma plural ,respeitando o seguinte quadro:01 (um) representante do Executivo;01 (um) representante da Secretaria Municipal de Educação; 01 (um) representante dos Supervisores das Escolas Públicas Municipais do Município de Votorantim; 01 (um) representante do Magistério Estadual; 01 (um) representante dos Supervisores Estaduais; 01 (um) representante do magistério das Escolas Públicas Municipais do Ensino Infantil;01 (um) representante do magistério das Escolas Públicas Municipais do Ensino Fundamental; 01 (um) representante do magistério das Escolas Particulares do Ensino Fundamental/Infantil de Votorantim;01 (um) representante dos Diretores das Escolas Públicas Municipais; 01 (um) representante dos Professores do Atendimento Educacional Especializado Municipal; 01 (um) representante do magistério de Ensino Superior; 01 (um) representante do magistério de Ensino Técnico; 01 (um) representante do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA. Deste modo, cada membro titular do conselho terá o seu respectivo suplente, que o substituirá nas ausências e impedimentos, na forma da lei.

A lei expressa a necessária ralação dialogal entre o Sistema Municipal de Ensino e o Conselho Municipal de Educação, podendo o Conselho inclusive sugerir medidas que visem ao seu aperfeiçoamento. Nesta seara, o Conselho Municipal de Educação, é vinculado tecnicamente

à Secretaria Municipal de Educação - SEED, sendo nos termos legais, competências suas básicas dentre outras atribuições:

> I - elaborar, aprovar e alterar seu regimento;II - eleger, dentre seus membros, o Presidente e o Vice-Presidente;III - colaborar sugerindo diretrizes para o Sistema Municipal de Ensino;IV - acompanhar e colaborar com o Poder Público Municipal na formulação da política educacional e na elaboração e/ou revisão do Plano Municipal de Educação;V - zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação;VI - exercer atribuições próprias, conferidas em lei;VII - propor normas para autorização, funcionamento e supervisão de instituições vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino;VIII - sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento do ensino no Sistema Municipal de Ensino;IX - propor critérios para o funcionamento dos serviços escolares de apoio ao educando (merenda escolar, transporte escolar e outros);X - propor ações e estratégias, a partir da análise de indicadores educacionais para melhoria das taxas de abandono, reprovação, conclusão e distorção, série-idade, e dos níveis de desempenho dos alunos da rede municipal de ensino;XI - acompanhar, controlar e avaliar a execução de programas, projetos e experiências inovadoras na área da educação municipal;XII - responder consultas sobre questões que lhe forem encaminhadas por órgãos e instituições públicas e privadas e entidades representativas da sociedade;XIII - opinar sobre assuntos de sua competência. (VOTORANTIM, Lei 2.547,2017).

O secretario municipal poderá participar das sessões, porém, sem direito ao voto, no entanto segundo o art. 7, inciso 2, o Secretário Municipal de Educação terá o prazo de trinta dias, a partir da entrada do ato na Secretaria, para homologar ou vetar as deliberações do Conselho, neste caso, o Secretário Municipal de Educação comunicará ao Conselho as razões do veto.

O mandato do conselheiro será no prazo de 2 anos sendo possível sua recondução pelo mesmo período, o mandato do conselheiro encerra com o termino da gestão do Prefeito Municipal que o indicou , independentemente da data de sua nomeação como conselheiro.

Para uma análise mais aprofundada, é possível afirmar que a lei supralembrada concretiza a descentralização do poder a fim de modernizar a gestão e implementação das políticas públicas voltadas à educação, procura, desta forma, garantir uma maior representatividade diante das demandas dos grupos sociais. Assume, portanto, a ação de

transferir efetivamente as competências da administração central para as autarquias locais correlacionadas aos níveis de ensino, exceto, o superior. Embora acreditamos que o processo de descentralização é um processo evolutivo, tal documento estabelece o regimento de ações que são de suma importância, caracterizando um marco no desenvolvimento da educação municipal, já que são nos municípios que as políticas públicas em questão adquiram forma e tornam-se concretas a partir da sua efetivação no cotidiano dos munícipes. Por esta via ocorre, portanto, uma certa aproximação entre o Sistema de Educação e os cidadãos e na mesma proporção uma co-responsabilização entre estes e os resultados produzidos pelo mesmo. Na história do Brasil, trata-se da mais próxima noção que temos do Estado Democrático de Direito no qual a Constituição Federal vigente, no seu próprio preambulo apresenta:"Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio derepresentantes eleitos ou diretamente, nos termos dessa Constituição". (CONSTITUIÇÃO FEDERAL,1988, p. 1).

Considerações Finais

Em suma, podemos concordar com Cury (2006, p. 1), o qual indica que "um Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania" cuja ação está diretamente ligada à qualidade da educação a ser ofertada aos que buscam se educar nos moldes do ensino regular – ensino este que possui validade legal a partir da emissão de diplomas reconhecidos nacionalmente e nalguns países que reconhecem a validade-. Tal colegiado, horizontalmente organizado a partir da função normativa que tem, e do legítimo poder que lhe foi concebido, deve agir de forma legal para aplicar as ferramentas da lei, a partir de sua interpretação, para garantir as melhorias em prol do bom funcionamento escolar. Isto é, a partir da aplicação ponderada da lei, assegurar aos munícipes o direito à cidadania.

Visto a importância de tal função, o conselheiro não pode se contentar apenas com a boa vontade, mais precisa dispor dos conhecimentos técnicos que o auxilia em sua ação, principalmente no que tange a interpretação da lei, pois é por certo que tal texto apresente por vezes complexidades mui tácitas que precisam ser discutidas e interpretadas a partir do olhar do integrante que representa um segmento social. É imprescindível, desta forma, o compromisso com a função de membro integrante do Conselho Municipal de Educação que corresponde ao funcionamento do Estado de Direito.

Ventilar sobre o Conselho Municipal de Educação no contexto do município de Votorantim-SP é discutir como seus integrantes interpretam e agem a partir das demandas sociais, se elas chegam até eles ou se, por algum motivo não as recebem, todavia, significa discutir a questão do valor da cidadania no Estado e perante o Estado, tal assunto empolga o pensamento do homem atual. Ciente da morosidade com que as informações da academia são transferidas para o cotidiano municipal, acreditamos que seja possível que os resultados do nosso trabalho sirvam para executar mudanças a serem feitas a nível das políticas em educação. Para que elas estejam em consonância com as demandas dos munícipes, sua produção necessita, portanto, de um longo caminho a percorrer.

Ao todo foram realizadas entrevistas com três conselheiros do município, de forma que, todos se dispuseram a responder as questões, importante salientar que houve baixa resistência a nível participação dos mesmos, de forma que, o projeto segue da forma inicialmente proposta.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Rio Grande do Sul, v.27, n.3, p. 409-431, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/26412/15404> Acesso em: 12 mar. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CÔRTES, S. M. V. Arcabouço histórico-institucional e a conformação de conselhos municipais de políticas públicas. **Educar em revista,** Curitiba, n. 25, p. 143-174, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/er/n25/n25a10.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CURY, C. R. J. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 22, n. 1, p.41-67, fev. 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721/10944>. Acesso em: 18 abr. 2018.

FERNANDES, A. E. F. Políticas públicas educacionais e o conselho municipal de educação em Lavras. **Acta Científica,** p. 73-85, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://circle.adventist.org/files/unaspress/actacientifica2008017312.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura,** Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 107-127, set./dez. 1986. Disponível em: <http://www.josenorberto.com.br/AC-2007-38.pdf>. Acesso em: 12 março 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Município e educação.** Unicef, 1993.

GOHN, M. G. M. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** São Paulo: Cortez, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores e gestão pública. **Ciências Sociais Unisinos,** São Leopoldo, v. 42, n. 1, p. 5-11, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/6008/3184> Acesso em: 08 março 2017.

GOMES, L. M. **A gestão da educação básica no município:** sentidos da descentralização. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasilia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17700/1/2014LedaMariaGomes.pdf> Acesso em: 18 abril 2018.

IBGE. Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/Votorantim/panorama>. Acesso em: 18 abril 2018.

OLIVEIRA, C. de. et al. **Conselhos mnicipais de educação:** um estudo na região metropolitana de Campinas. Campinas: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, I. A. C. **O conselho municipal de educação como mecanismo de instituição da gestão democrática:** um estudo de caso sobre as ações do Conselho Municipal de Educação de Maricá. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

<http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/00005c/00005cf0.pdf>. Acesso em: 18 abril 2018.

OLIVEIRA, M. L. S. **O papel dos conselhos municipais de educação na política educativa local.** 2009. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Universidade Aberta, Lisboa/Pt. 2009. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1375/1/ Binder1.pdf>. Acesso em: 12 março 2017.

PEREIRA, T. L. **Conselhos municipais de educação: desafios e possibilidades na gestão democrática de políticas educativas.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Presidente Prudente, SP. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/tarcisio.pdf>. Acesso em: 12 março 2017.

PINTO, J. M. de R. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 44, n. 153, p. 624-644, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000300008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 abr. 2018.

PNUD. **Desenvolvimento humano e IDH.** Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SOUZA, D. B. de.; VASCONCELOS, M. C. C. Os conselhos municipais de educação no Brasil: um balanço das referências nacionais (1996-2002). **Revista Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, n. 50, p. 39-56, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30406.pdf> Acesso em: 12 março 2017.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa,** v. 34, n. 123, p. 691-708, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores por localidade: Votorantim/SP. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&t ask=main>. Acesso em: 18 abr. 2018.

VASCONCELOS, M. C. C. Conselhos Municipais de Educação: criação e implantação em face das novas atribuições dos sistemas municipais de ensino. Desafios da educação municipal. Rio de Janeiro: DP&A, p. 107-122, 2003.

VOTORANTIM. Lei 2.573, de 08 de agosto de 2017. Sistema Municipal de Educação. Disponível em: < https://leismunicipais.com.br/a/sp/v/votorantim/lei-ordinaria/2017/258/2573/lei-ordinaria-n-2573-2017-dispoe-sobre-a-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-de-votorantim-sp-define-a-estrutura-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 abr. 2018.

VOTORANTIM. Lei 2.547, de 25 de maio de 2017. Conselho Municipal de Educação de Votorantim. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/v/votorantim/lei-

ordinaria/2017/255/2547/lei-ordinaria-n-2547-2017-dispoe-sobre-o-conselho-municipal-de-educacao-de-votorantim-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 abr. 2018.

VOTORANTIM. Lei nº 2.455, de 28 de agosto de 2015. Plano Municipal de Educação, decênio 2015-2025. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-votorantim-sp>. Acesso em: 18 abr. 2018.

WERLE, F. O. C. Conselhos municipais de educação: estudo genético-histórico. **Cadernos de Pesquisa,** n. 103, p. 123-135, mar., 1998. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2989/1971>. Acesso em: 18 abril 2018.

ESCOLA CARLOS AUGUSTO DE CAMARGO EM PIEDADE E O PROJETO CONVULSIVO SINÓDICO: RELAÇÕES DE IDENTIDADE[9]

School Carlos Augusto de Camargo in Piedade and the Project Convulsive Synod: Identity Relations.

Sônia Aparecida Ijano Batista[10]; Vania Regina Boschetti[11]

Resumo: O objeto desta pesquisa é o de escavar o invisível teórico da gênese do Projeto Convulsivo Sinódico, criado pela Prof.ª Maria Lúcia de Amorim Soares, que se desenvolve na EE. "Prof. Carlos Augusto de Camargo", em Piedade/SP, desde 1993. A pesquisa busca entender se essa prática pedagógica interferiu na identidade dessa escola tendo como referência a concepção de Walter Benjamin para quem o passado inacabado pode se revelar nas linhas do presente. A investigação, desenvolvida numa perspectiva qualitativa, compreendeu pesquisa bibliográfica e análise dos Planos de Gestão da Escola. Também permearam as análises, as concepções de cultura escolar de Dominique Julia e as de Viñao Frago. Os resultados preliminares apontaram que o PCS se integrou à cultura da instituição, através de sua repetição, ao longo de 21 anos, porém, em formatos que se distanciaram de sua gênese, mas numa expectativa de transformação que a torne mais próxima dos atuais desafios da educação contemporânea.

Palavras - Chave: Escola pública. Cultura escolar. Identidade. Prática escolar.

Abstract: The object of this research is to excavate the invisible theorist of the genesis of the Sinodic Convulsive Project, created by Prof. Maria Lúcia de Amorim Soares, developed in the USA. "Prof. Carlos Augusto de Camargo ", in Piedade / SP, since 1993. The research tries to understand if this pedagogical practice interfered in the identity of this school, having as reference the conception of Walter Benjamin for whom the unfinished past can be revealed in the present lines. The research, developed in a qualitative perspective, included bibliographical research and analysis of School Management Plans. Dominique Julia and Viñao Frago's conceptions of school culture also permeated the analysis. Preliminary results indicated that PCS was integrated into the culture of the institution through its repetition over 21 years, but in formats that distanced themselves of its genesis, but in an expectation of transformation that will bring it closer to the current challenges of contemporary education.

Keywords: Public school. School culture. Identity. School practice.

---

[9] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho 1. Educação Básica, Educação Superior e Instituição Escolar do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[10] Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação e Educação, PPGE – UNISO, Sorocaba/SP. E.mail: soniaibtt@gmail.com.

[11] Doutora em Ciências (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: vania.boschetti@prof.uniso

Gênese e Primeiros Projetos Desenvolvidos

O presente trabalho tem como objetivo investigar as relações de identidade que podem ter sido constituídas dentro da EE. "Prof. Carlos Augusto de Camargo", por meio de uma prática pedagógica denominada Projeto Convulsivo Sinódico, investigando na repetição dessa prática, a vivência de uma cultura escolar própria e particular forjada na própria instituição.

A Escola, localizada em área central de Piedade, atende hoje, em sua maior parte, alunos de áreas periféricas e em menor quantidade, alunos da área central da cidade, nas modalidades do ensino fundamental, ensino médio (período da manhã e tarde) e EJA – Educação de Jovens e Adultos (período noturno). A comunidade atendida não se diferencia muito daquela descrita no Plano Diretor de 1995, formada de "filhos de proletários e da pequena burguesia urbana, já os alunos do Inciso III – 2º grau, do período noturno, numerosos deles maiores de 21 anos, surgem do exército industrial de reserva, parcialmente absorvido pelo capital urbano rural". (PLANO DIRETOR, 1995, p. 6).

De nome bizarro, o Projeto Convulsivo Sinódico (PCS), criado em conjunto com os professores que lá estavam, sob a coordenação pedagógica da Prof.ª Maria Lúcia de Amorim Soares, à maneira Dadá, através de palavras extraídas aleatoriamente de um dicionário, que melhor expressassem o movimento, necessita da inferência da própria autora:

> [...] Projeto Convulsivo Sinódico. Convulsivo porque a trama das relações e interações sociais que antecedem o momento sinódico, momento do equilíbrio, foram realizadas num campo de forças minado por concepções de formação, representações, sentidos e significados sobre o papel da escola e de seus atores na sociedade. (SOARES, 2006).

Nesse "campo de forças minado", deve-se considerar a mudança anual do quadro de professores e alunos, permitindo novas formas de pensar e de agir. Assim o PCS, se modifica constantemente. Numa metáfora visual - areia que penetra nas pedras. "Pedras sedimentadas

pelos sistemas de educação, legislações e normas a serem cumpridas, que tornam a Escola, conforme informam Soares e Nogueira (2012, p.139), um "espaço de mesmice, repetição do senso comum", situação em que "o habitual é o mais difícil de ver com olhar de estranhamento, que permite romper com as cristalizações nos modos de ver, através do acesso a vivências estéticas e seus significados.". Areia que penetra por entre pedras, exercitando, na dimensão de Munhoz e Zanela, apud Soares e Nogueira (2012, p. 126) a relação estética "uma das formas mais antigas da relação do homem com o mundo, antecedendo o direito, a política, a filosofia e a ciência".

Na prática, o Projeto se inicia com a busca de um tema gerador. As ideias se originam do próprio movimento da Escola, de suas ansiedades e acontecimentos. Aos poucos vão nascendo em conversas informais, nas brechas do tempo/espaço e determinações pedagógico/administrativas. Essas ideias vão sendo tecidas e absorvidas, até eclodirem na reunião de planejamento, que ocorre no início do ano, momento em que se estabelece um consenso sobre a temática do projeto, que perpassa o conteúdo das disciplinas da grade curricular, como um tema transversal (Projeto Convulsivo), até finalizar em materializações artísticas do processo (Projeto Sinódico).

Pertinente informar que o PCS foi implementado na época em que a Escola havia se transformado em Escola Padrão, pelo decreto 34035, de 22.10.1991, que tinha como finalidade recuperar a qualidade, modernizar a escola pública, preparar o aluno para o acesso aos níveis elevados de compreensão e intervenção na realidade e utilizar novas tecnologias educacionais. O mesmo decreto oferecia autonomia pedagógica, administrativa e liberdade de propor projetos especiais relacionados ao ensino-aprendizagem, capacitação e relações com a comunidade.

A proposta da implantação da Escola Padrão, alicerçada à vontade de um grupo de professores conscientes e determinados, que faziam parte

da instituição, constituiu-se em terreno fértil para uma "revolução invisível", que buscava o encontro de identidades:

> A construção de uma Escola Padrão é lenta e celular. Para se fazer a construção visível há necessidade de existir, a revolução invisível. É esta que se pretende, em primeiro plano com o resgate da identidade profissional, identidade do educando, identidade da EEPSG. "Prof. Carlos Augusto de Camargo". (PLANO DIRETOR, 1995, p. 61).

O PCS foi então se integrando à dinâmica da Escola, desde 1993, e se tornou mais concreto na Proposta Educacional/1995. Nas palavras da Prof.ª Maria Lúcia: "Compareço com a Proposta Educacional 1995, porque concebida com magnitude, trama que se monta a partir de fevereiro de 1993, átimo da 'transformação' da escola em Escola Padrão" (SOARES, 2001, p. 27). Incorporada ao Plano Escolar da EEPSG. "Prof. Carlos Augusto de Camargo", de 1995, a Proposta imprime colocações que se fazem atuais:

> Uma proposta educacional exige valores fundamentais a serem trabalhados pela escola. Na EEPSG. "Prof. Carlos Augusto de Camargo" permeia a consciência de que existe uma transformação cultural emergente na sociedade. A natureza e a profundidade dessa transformação são discutíveis, mas transformação ela é. A mutação na sensibilidade, nas práticas e nos discursos da aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico. A imagem, a aparência, o espetáculo são experimentados com intensidade pelos jovens. O caráter imediato dos eventos forja uma consciência relacionada só ao presente, desprezando o tempo histórico. Televisão e vídeo subjugam o homem. Bancos eletrônicos, cartões de plástico, alimentos e refeições instantâneas, a descartabilidade das xícaras, dos pratos, das roupas, a volatilidade dos signos e imagens, a queda das barreiras espaciais... forjam um mundo novo. Coletivamente, encontram-se o corpo administrativo e docente diante da pergunta crucial: o que fazer? (SOARES, 2001, p. 27-28).

A pesquisa evidenciou que a força da gênese do projeto, em especial, a dos primeiros, aliada ao momento em que a estrutura institucional da Unidade Escolar permitiu maior autonomia pedagógica, em função do Projeto da Escola Padrão, puderam oportunizar o exercício de processos criadores, capazes de provocar movimentos desestabilizadores do cotidiano escolar. Processos criadores, que na concepção de Maherie, Zanella, Das Ros (2007), "se distanciam dos processos tradicionais de

ensino, carregados de relações verticalizadas, para chegar a saberes que envolvem a constituição do sujeito como um todo, do aluno como também do professor, que se protagonizam ao criarem novas pedagogias, recriando-se". (apud SOARES, NOGUEIRA, 2012, p. 129).

Em 1995, a Proposta Educacional do "Carlos Augusto" (SOARES, 2000, p. 28) apresentava síntese de diretrizes e metas, observando a "transformação cultural existente na sociedade". Alertava para uma "mutação na sensibilidade" nas "práticas e nos discursos", que exigiam uma nova forma de pensar.

Diretrizes	Metas
1. Praticar a comunidade escolar para ser feliz.	1. Dar forma corpórea à busca da felicidade
2. Refinar a qualidade educacional extirpando a ganga impura.	2. Inculcar a produtividade qualitativa do corpo docente, discente e administrativo.
3. Impulsar a leitura do mundo no instante "pós – moderno".	3. Embriagar-se na paixão de conhecer e viver o mundo contemporâneo.
4. Pelear pela cidadania e democracia competentes.	4. Peludear pelos direitos e frondejar deveres.

Fonte: SOARES Girassóis ou Heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico. Sorocaba: Prefeitura Municipal, 2001. p. 28.

As diretrizes apresentadas, que orientam o PCS, ainda hoje causam estranhamento junto à Diretoria de Ensino, na qual a instituição escolar está atrelada. Todavia essas diretrizes estão integradas ao atual Plano Diretor da Escola (quatrienal, 2014 a 2017) e, portanto ao seu Projeto Político Pedagógico, materializando uma cultura escolar que se formou dentro da instituição, cujo conceito pode ser extraído de Viñao Frago:

> La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (2002, p. 59).

Projeto Convulsivo Sinódico e Pedagogia Crítica: Relações Simbióticas

Adentrando a história do Projeto Convulsivo Sinódico, pelas pistas de sua criadora, Maria Lúcia de Amorim Soares, agora no artigo, de sua autoria, publicado na Revista HISTEDBR On-line, em 2006, denominado: "De histórias e práticas: o projeto Convulsivo Sinódico do 'Carlos Augusto', Piedade/SP", observa-se que enquanto contato com o passado, uma fonte de pesquisa pode ser interrogada e interpretada pelas formas de conhecimento do presente, deixando de ser passado e tornando-se uma ponte com o presente, uma testemunha capaz de nos proporcionar conhecimentos sobre o passado. (SCHAFFRATH, 2006, p. 243).

O artigo que desvelava a prática educacional denominada Projeto Convulsivo Sinódico, tinha o objetivo de orientar a discussão sobre a atuação de educadores numa sociedade que sofre transformação cultural, perceptível na emergência de um novo tipo de subjetividade, de sociabilidade, que coloca o paradigma estético em posição chave com relação a outras redes de valores. (SOARES, 2006, p. 65).

Enquanto fonte de pesquisa, dela trouxe um fragmento, à maneira de Walter Benjamin (2009, p. 517) na dimensão do conceito de mônada, aquela que pode ser arrancada numa explosão do continuum do curso da história. Uma mônada se constitui o interior do objeto histórico, do qual participam, em uma escala reduzida, todas as forças e interesses históricos. A mônada "arrancada" do artigo conecta-se à terceira edição do Projeto Convulsivo Sinódico, em 1995, cujo tema gerador foi "Chronos", deus do tempo, na Grécia Antiga. O Projeto "Chronos" teve como objetivo realçar a ação do tempo sobre a escola, os dilaceramentos da educação e do prédio escolar. A professora Maria Lúcia, então coordenadora pedagógica da Habilitação Específica para o Magistério – HEM , desenvolveu, dentro do Projeto, junto às alunas do Magistério, o exercício "No caminho de Burri/não iremos à Miami" com o intuito de

trabalhar "mofos" da instituição escolar, encontrados nas "varizes e manchas do velho prédio". (PROPOSTA EDUCACIONAL, 1995, p. 109).

Segue o trecho do artigo "De histórias e práticas: o projeto Convulsivo Sinódico do 'Carlos Augusto', Piedade/SP", pela capacidade de síntese sobre o porquê do exercício pedagógico realizado junto às alunas da Escola, futuras professoras:

> A empiria, que tem como senda o exercício "No caminho de Burri/não iremos à Miami", buscou encontrar nova maneira para ler e descrever o mundo social na escola, aí incluída a Universidade. Trata-se aqui, então, de fornecer inovações que expurguem leituras conclusivas ou lineares sobre a formação de educadores (as). Através de estruturas que se projetam, ao mesmo tempo, sobre aspectos plásticos presentes nas formas das obras construídas da EEPSG "Prof. Carlos Augusto de Camargo", de Piedade/SP, quer-se revelar os planos teóricos da expressão e do conteúdo de normas que fazem do espaço ensinar/aprender, lugar de conclusões definitivas. Desta forma, no nível de tentativa, responder se do olhar à reflexão é possível subverter a formação de educadores(as). Se isso for possível é o que se quer. (SOARES, 2006, p. 67).

Ao se referir à empiria, traz a experiência comum, exercitada numa prática escolar por alunos e professores, que vivenciaram em representações artísticas, os limites da escola, que delimita o espaço de ensinar/aprender a um lugar de conclusões definitivas. A Proposta Educacional do "Carlos Augusto" (1995, p. 31), alertava sobre uma nova consciência de educar, especialmente quando se referia à Habilitação Específica do Magistério – HEM, que formava futuras professoras.

A prática escolar "No caminho de Burri/Não iremos a Miami", desenvolvida junto aos/às alunas do Curso do Magistério, trazia a pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani, que tem como ponto de partida e chegada, a prática social (BATISTA; LIMA, 2013, p. 210). Experiência realizada em dimensão estética, no caminho do pintor Alberto Burri[12]. A prática escolar realizada propunha, dentro de um processo

[12] Alberto Burri (1915-1995) um dos intérpretes mais abalizados do Informal Europeu. Formado em medicina, prisioneiro de guerra no Texas. Lá amadurece sua necessidade de enfrentar as experiências artísticas, seguindo o fio de uma linguagem material existencial, expressamente simbólica. De seus Negros e Corcundas (quadros com

criativo, uma tomada de consciência por parte dos alunos do curso de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério da "Escola Carlos Augusto", portanto futuros professores, do desgaste da instituição escolar e da qualidade escolar. Cabe esclarecer que a experiência foi realizada em 1995, momento em que o início do ano escolar começou com movimento de greve.

Acompanhada de Argan (1993, p. 626), a professora Maria Lúcia escolheu um movimento novo, no caminho do pintor Burri, para tratar sobre esse sentimento, aludindo que "as matérias são matérias que se tornam sensíveis porque aludem a sofrimentos, ofensas...". Para Argan "quanto maior a identificação com a matéria e seu padecer, tanto maior é a tomada de consciência". (apud SOARES, 2006, p. 70).

O prédio da Escola, instalado em 1956, estava muito desgastado, conforme registra o Plano Diretor do "Carlos Augusto" (1995, p.29): "não chegaram a prometida reforma do prédio, a sala da biblioteca, o laboratório moderno, a sala de vídeo, nem a pintura do prédio foi feita. Como ficam as esperanças das futuras professoras?" . O exercício proposto era num sentido contrário ao de esconder ou consertar aos esfacelamentos do prédio, destacá-los na dimensão estética de Alberto Burri. Realçar os mofos, feridas, varizes e manchas da instituição escolar, materializados no desgaste da estrutura física da escola: buracos nas paredes, fechaduras e portas danificadas foram realçados pelos alunos, como instalações artísticas.

---

relevos que emergem de trás, sobre a tela), dos Mofos aos Sacos gastos e rasgados, documentos das dilacerações, das feridas, do sangue que os extermínios, as guerras, os genocídios infligiram à humanidade, e que se encontram entre os momentos mais altos do Informal. Seguem-se Combustões (1957); Madeiras (1959), através de caixas de embalagens carbonizadas, degradadas e esgotadas; Plásticos Queimados brancos, vermelhos, negros. É uma demonstração pelo absurdo: a um mundo orgulhoso de sua lógica, Burri mostra, seguindo a lógica, que só se pode realizar por meio de um procedimento artístico. (SOARES, 2001, p. 29).

Foto 1 – Congelamento do instante. Aluna "lavrando sobre o bolor da Escola".

Fonte: Arquivo da Escola, 1995.

Para Soares (2006, p. 72) o projeto pode balizar um exemplo transformador e uma prática criativa, já que o conhecimento se constrói num processo contínuo entre o real e o aparente (a realidade no momento da observação) e o concreto pensado (realidade refletida). Entende que para chegar à concretização das transformações é necessária a práxis, de exercícios criativos, que pode levar alunos e professores a irem mais longe e subverterem a instituição escolar, trazendo novas formas de pensar e de agir.

O cruzamento teórico entre os cinco passos da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (1999, p. 79-81) e a prática escolar experienciada na dimensão estética pela professora Maria Lúcia no Projeto "No caminho de Burri/Não iremos à Miami", são observados numa relação simbiótica: guardadas as devidas diferenças, caminham para uma relação benéfica de repensar práticas escolares, dentro da educação contemporânea.

No primeiro passo, partindo da prática social e de níveis diferentes de compreensão (conhecimento/experiência), a Coordenadora estudou com os alunos, futuros professores, o desgaste da "qualidade escolar",

partindo do desgaste do prédio escolar. No segundo passo, a problematização: tomada de consciência, numa escola de segundo grau que formava professores, entre mofos da instituição escolar, varizes e manchas do prédio "numa identificação clara das feridas que dilaceram a educação. (SOARES, 2006, p. 70) . No terceiro passo, a instrumentalização: aproximação dos desgastes da instituição aos conceitos e experiências artísticas de Alberto Burri, que transpunha para sua obra, sentimentos de sofrimento, destruição, dilacerações e feridas na linguagem simbólica de seus quadros. No quarto passo, a catarse: ao vivenciar os estragos do prédio, como reflexo da deterioração da educação, através de criar e construir , por meio das obras de Burri, as suas próprias, os futuros professores, ao lavrarem no "bolor da escola" puderam concretizar suas próprias intervenções e pensar sobre a condição de ser professor/professora num mundo em transformação. No quinto passo, a prática social : ponto de chegada da prática educativa , diferente da prática social contida no primeiro passo, onde se dá a passagem da síncrese à síntese, em que os alunos se distanciam do senso comum, incorporando o conteúdo e o professor também pode sofrer transformação.

A relação simbiótica entre o conceito de pedagogia crítica, de Saviani e a prática experenciada na dimensão estética pela professora Maria Lúcia, permite depreender novas sínteses para o entendimento e ações dentro da sociedade, na medida em que a "educação se relaciona dialeticamente com a sociedade". (SAVIANI, 1999, p. 75).

Na proposta da educadora, a concretização das transformações está na práxis, aliada a educação estética, num "exercício do deslocamento para praticar o cérebro, fugir do tédio, usar astúcia criativa, propor um salto mental, salto mortal". (SOARES, 2006, p. 72). Proposta que merece ser revisitada, para que somadas a outras lentes e teorias, possam trazer novos horizontes, em especial na prática escolar da escola pública.

Cultura Escolar e Relações do Projeto com a Identidade da Escola

A pesquisa demonstrou conexões entre o PCS e a instituição escolar, ao longo dos anos. Todavia, ao analisar o Plano de Gestão Escolar de 2005, não se observa qualquer menção ao Projeto, embora na prática, o mesmo acontecesse, de forma diferenciada dos primeiros.

Ao longo dos anos, algumas lacunas foram produzidas pela não aceitação do PCS em função da complexidade das questões teóricas nele envolvidas, apesar da importância da discussão de sua gênese para o enfrentamento de questões contemporâneas. Observa-se que no ano de 2017 o Projeto deveria contemplar sua 25ª edição, mas contemplou a 21ª. Traz-se aqui a concepção de cultura escolar de Dominique Julia para quem a cultura escolar deve ser entendida dentro das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, em cada período da história com a contemporaneidade. Para ele "mais que nos tempos de calmaria, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola". (JULIA, 2001, p. 19).

Se por um lado alguns planos de gestão encontrados na Escola, apresentaram rupturas na continuidade do Projeto, a pesquisa evidenciou sua retomada em outros, inclusive no de 2014, que compreende o quadriênio 2014/2017, homologado pela Diretoria de Ensino, à qual a Escola está atrelada. Todavia, a vivência do projeto, mostrou uma continuidade diferente quanto à sua magnitude dos primeiros. Evidência manifestada no próprio tempo de duração do Projeto Sinódico, momento da materialização da efervescência de estudos, pesquisas e criações. Se nos primeiros projetos, seu desenvolvimento preenchia o espaço temporal de uma semana, atualmente é de apenas um dia.

Há que se observar as dificuldades de sobrevivência de projetos criados na e pela própria instituição escolar. Para Julia (2001, p. 12) existe uma utopia contemporânea de visão idílica da "potência absoluta dos projetos pedagógicos". Essa potência tem: "pouco a ver com a

história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado em sua execução". Tensões resultantes do "campo de forças minado" (SOARES, 2006, p. 1) instalado e da organização espaço/temporal, dentro e fora da Escola, pela sua própria dinâmica e pelos sistemas de educação estadual/nacional.

Todavia a repetição do Projeto durante vinte e um anos, no período 1993/2017, demonstrou relativa autonomia, continuidade e persistência no tempo, fatores que permitem dizer que houve uma relação de identidade entre a Escola e o PCS, na qual se forjou uma cultura escolar. Como bem observa Viñao Frago : "La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tempo." (VIÑAO, 2002, p. 59).

Considerações Finais

Schlesener (2011) ao se referir a Walter Benjamin , tece a relação presente/passado existente na história:

> A história releva-se como trama de "fios que apresentam a intromissão de um passado na textura do presente", que retoma os fios perdidos articulando-os de modo dialético, ou como textura do real que se orienta com rigor pela reminiscência, como uma tapeçaria que se tece no reverso da ação e que como o trabalho de Penélope, desfaz-se e se refaz por meio de uma articulação entre o vivido e o lembrado. (SCHLESENER, 2011, p. 91).

À maneira de Penélope, busca-se "fios que apresentam a intromissão de um passado na tessitura do presente". Como ela, exercita-se o ato de desfazer e refazer, numa "articulação entre o vivido e o lembrado" para continuar encontrando respostas na gênese e atualidade do Projeto Convulsivo Sinódico, a fim de repensar práticas pedagógicas que possam corresponder às expectativas atuais dessa escola pública.

Os entrelaçamentos apontaram para uma relação de identidade entre a Escola "Carlos Augusto" e o Projeto, com peculiaridades que forjaram uma cultura escolar própria, num espaço temporal longínquo, à

maneira de Viñao Frago, que observa as singularidades das instituições escolares e a cultura escolar, nelas desenvolvidas, enquanto resultado da continuidade e persistência no tempo, cuja relativa autonomia permite gerar culturas independentes. Busca-se o invisível teórico e das relações de identidades existentes na escola e quem sabe, tecer, na trama dos fios, outras formas de narrar a história da educação.

Referências

BATISTA. E. L; LIMA, R. L. Dermeval Saviani: uma trajetória de luta e compromisso com a educação transformadora. **Revista Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador/BA, v. 5, n. 2, p. 203-215, 2013.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I:** magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 7-19.

BRASIL. Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. (1991). Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão" na Secretaria da Educação. Disponível em https: <//www.al.sp.gov.br/norma/?id=19439>. Acesso em: 5 jul. 2017.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Percepções culturais do mundo da escola:** em busca da rememoração. Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Campinas: Gráfica da F.E. UNICAMP, 1999. p. 99-108.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** n. 1, 2001. Disponível em <file:///C:/Users/S%C3%B4nia/Downloads/273-846-1-PB%20(6).pdf>. Acesso em 9 nov. 2017.

BENJAMIM, Walter. Memória e história. Campinas, SP: UNICAMP –FE, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RfmXD6gMkK8>. Acesso em 26 jul. 2017.

EEPSG. "Prof. Carlos Augusto de Camargo"(1993), Plano Diretor da Escola Padrão. Piedade/SP.

EEPSG. "Prof. Carlos Augusto de Camargo"(1995) Plano Diretor da Escola , Piedade/SP.

EE. "Prof. Carlos Augusto de Camargo"(2005), Plano Diretor da Escola , Piedade/SP.

EEPSG. "Prof. Carlos Augusto de Camargo"(2014), Plano Diretor da Escola, Piedade/SP.

SCHAFFRATH. M.A.S. (2006) O uso das fontes na pesquisa historiográfica: questões metodológicas iniciais. In: Dossiê temático: Fontes Documentais para a História da Educação. Vitória da Conquista: Edições UESB, p.237 – 246. Disponível em http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/390/420. Acesso em 15.03.2016.

SAVIANI. D. (1999) Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política , 32ª ed. , Campinas, SP: Autores Associados, 103p.

SCHLESENER, A.H.(2011). Os tempos da história: leituras de Walter Benjamin , Brasília: Liber Livro, 230p.

SOARES, M.L.A. (2006) De história e práticas: o Projeto Convulsivo – Sinódico do "Carlos Augusto" de Piedade/SP. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.21, p. 65 – 73.

SOARES, M.L.A. (2001) Girassóis ou Heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico. Sorocaba: Prefeitura Municipal, Prêmio Linc.

SOARES, M.L.A. 2012) e NOGUEIRA. E.J. Educação estética: alguns princípios orientadores para práticas pedagógicas emancipatórias no cotidiano escolar. In: Pulsações e questões contemporâneas. RevistAleph. UFF. Rio de Janeiro, nº 18, Ano VI, p. 126-141. Disponível em http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/viewFile/39/34. Acesso em 23.07.2017.

VIÑAO FRAGO. A. (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y câmbios. 2002, 106p. Disponível em http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturasescolares_Vinao.pdf. Acesso em 4.12.2017.

O USO DE SIMULADORES, VIDEOAULAS E REALIDADE AUMENTADA NOS LABORATÓRIOS EDUCACIONAIS DAS ENGENHARIAS[13]

The use of simulators, videos classes and increased reality in educational laboratories of engineering

Rafael Barbosa de Oliveira[14]; Neusa Valentim da Silva[15]

Resumo: Devido às complexas técnicas e atividades desenvolvidas nos laboratórios de engenharia que exigem atenção, participação e concentração dos alunos, observa-se, frequentemente, que eles se dispersam durante o experimento. Os exercícios práticos realizados em laboratórios de engenharia exigem que os alunos desenvolvam um grau efetivo de fixação dos conceitos e que promovam melhor manuseio de equipamentos experimentais. É nesse sentido que as ferramentas típicas da modalidade de Educação à Distância - EAD, como simuladores, vídeoaulas e realidade aumentada, podem potencializar a fixação desses conceitos nos laboratórios educacionais de engenharia. Esse artigo tem como objetivo apresentar e propor aplicações das ferramentas típicas da Modalidade EAD para enriquecer os conceitos expostos em sala, potencializar o aprendizado das atividades práticas, e preencher as lacunas de assimilação nos laboratórios experimentais.

Palavras-chave: Educação à Distância, Simuladores, Realidade Aumentada, Vídeo aulas, Laboratórios.

Abstract: Due to the complex technologies and activities developed by engineering laboratories that require attention, participation and concentration of students, it is often observed that they disperse during the experiment. Practical exercises in engineering laboratories require students to develop an effective degree of concept fixation so that they can manipulate experimental equipment. The typical tools of distance learning, simulators, video classes and augmented reality help students to establish concepts in technical education laboratories. This article aims to present and propose applications of the typical EAD Modality tools to enrich the concepts presented in the room, to enhance the learning of the practical activities, and to fill the gaps of assimilation in the experimental laboratories.

Keywords: Distance Education. Simulators. Augmented Reality. Video classes. Laboratories.

---

[13] Trabalho apresentado ao Grupo de Estudos em Educação Superior, Tecnologias e Inovação do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[14] Mestrando em Educação na Universidade de Sorocaba – UNISO. E-mail: prof.rafael.b.oliveira@gmail.com.

[15] Mestra em Processos Tecnológicos e Ambientais na Universidade de Sorocaba – UNISO. E-mail: silva_neu@hotmail.com.

Introdução

É fato que os conceitos e experimentos práticos dados nos laboratórios de ensino técnico de engenharia exigem dos estudantes não apenas o conhecimento teórico do eixo comum, como o português, cálculo e a física, mas o conhecimento teórico das disciplinas técnicas como Elétrica, Eletrônica, Pneumática, Hidráulica, Mecânica e Programação. Isso exige deles manter a maior atenção possível durante a explicação do professor, para acompanhar a aula. No entanto, nem todos os estudantes conseguem fazê-lo porque não estabelecem um vínculo direto e rápido entre a teoria e a prática ou não sabem como desenvolver corretamente o relatório solicitado com os resultados e as conclusões da aula. Desta forma, é desejável que eles tenham mais participação em sala de aula para manter seus estudos constantes, de modo que cheguem mais preparados com as dúvidas que podem ser resolvidos durante o desenrolar da aula, fazendo com ela seja ainda mais interessante. É necessário então uma preparação antecipada pelo estudante, porém na maioria das vezes isso não ocorre, por causa da carga das atividades pessoais e profissionais que estes estudantes levam com eles nas aulas, em outras palavras, eles só têm tempo para estudar na sala de aula, porque depois do final da aula, eles têm outras obrigações pessoais e familiares. Assim, as ferramentas EAD nesses laboratórios fazem uma combinação de audiovisual entre os conceitos teóricos e práticos para garantir que enquanto os estudantes estiverem na sala de aula, o tempo deles sejam bem aproveitados, com maior eficiência ainda se as ferramentas utilizadas puderem ser assistidas novamente quando necessárias.

Desta forma, o professor compreende a necessidade de organizar a aula em um ambiente prático para que os estudantes sejam guiados por um momento técnico, detalhado, mas criativo e inusitado, para que a atenção dos mesmos seja atendida na história da aula dada; significa oferecer a eles um meio confortável para não perder de vista as

operações, posicionamentos e comportamentos exigidos ao fazerem uso do laboratório. As ferramentas de EAD são generosas em proporcionar à classe um clima confortável com dinamismo, criatividade e mobilidade de associação.

Esta pesquisa de caráter bibliográfico explica os conceitos que justificam o uso dessas ferramentas, disponíveis pelos computadores e smartphones. Uma reflexão sobre as lacunas de aprendizagem pode ajudar a enriquecer a experiência no uso de tecnologias nos laboratórios dos cursos de engenharia.

Atualmente, com a globalização, o cotidiano, para muitas pessoas é vivido em dois mundos, o virtual e o real. São mundos distintos, porém dificilmente pode-se viver sem eles (CORRADINI, 2007). Na área pessoal e profissional, visa-se equilibrar a atuação em cada um deles. O mundo real demanda presença, relacionamento, participação física e até mesmo o que se chama no popular de olho no olho. O mundo virtual está presente nos acessos à internet por meio de correios eletrônicos, redes sociais, softwares de gestão, realidade aumentada, aplicativos para smartphones, etc. Na área da educação, que até alguns anos atrás predominava a presencialidade para o aprendizado e a participação nos laboratórios educacionais, na atualidade, vem agregando o mundo virtual como uma ferramenta poderosa de ensino e aprendizado. A geração atual de alunos utiliza a realidade virtual como parte de seu processo de aprendizado, eles buscam informações pela internet, interagem com outras pessoas pelas redes sociais e alguns até se envolvem num mundo virtual paralelo por meio de seus “avatares” (SOARES, 2007). Assim, o sistema educacional vem se adaptando a essa tendência aumentando sua participação no mundo virtual para promover um ensino mais inclusivo, eficiente e adequado para essa atual geração.

Diante desse cenário, a Educação à distância, é uma modalidade de ensino que pode ser aplicada de forma parcial ou plenamente no ensino, a qual se adéqua a uma geração que hoje é caracterizada pela falta de

tempo, recursos financeiros limitados e que busca soluções prontas para seus desafios. Embora muitos educadores sectários vejam a EAD e suas ferramentas com restrições, elas estão mais presentes no dia a dia do que se imagina. Quem nunca assistiu uma aula de culinária pela televisão ou pela internet e acessou o site para imprimir a receita e seu passo a passo? Quem nunca aprendeu artesanato dessa mesma forma? E uma última pergunta: quem nunca procurou no Google, Youtube e em grupos do Facebook alguma informação sobre como fazer algo ou compreender melhor algum assunto? (RECUERO, 2009). Muitas vezes a população recorre ao mundo virtual no intuito de agregar informações e expandir seu conhecimento.

Ampliar a visão e a capacidade de aplicação de ferramentas audiovisuais e virtuais na educação superior dentro dos experimentos das engenharias não fugiria da normalidade cotidiana, que um dos objetivos da engenharia é trazer para as aulas o mundo real por meio de seus experimentos. Mesmo porque, há um decreto federal brasileiro que permite que 20% da carga horária dos cursos superiores sejam na modalidade EAD (BRASIL. DECRETO FEDERAL PORTARIA nº 1.1134, de 10 de OUTUBRO DE 2016). E mais recentemente, existem cursos superiores de engenharia plenamente na modalidade e EAD, ambas as formas, seja presencial ou EAD que trazem consigo esses recursos virtuais.

Alunos e as Ferramentas Interativas

Há muitos anos se utiliza softwares para operações matemáticas mais complexas, calculadoras com alto desempenho com opção de transmissão de dados, simuladores de circuitos elétricos, pesquisas de materiais como catálogos, características técnicas e equipamentos disponíveis na internet (ENGHOLM, 2010; PRESSMAN, 2011). Os alunos dessas áreas compreendem e praticam o uso de ferramentas interativas utilizadas a distância e até mesmo como material de apoio para seu aprendizado, tais como Matlab e Scilab para desenvolvimento de

modelamento matemático e simulações dos comportamentos físicos, elétricos e mecânicos, por exemplo (OGATA, 2010; NISE, 2012; LEITE, 2015), Fuidsim para simulações pneumáticas e hidráulicas (FIALHO, 2003), AutoCad, PRO-E e Catia como exemplos para construções de plantas de casas e desenvolvimento de peças e simulações de equipamentos (KATORI, 2017; ROBERT, 2001; CRUZ, 2010), linguagem de programação, IDE (Integrated Development Environment), Unit e Protótipo para desenvolvimento e testes de games (CHANDLER, 2012; PUGA, RISSETTI, 2003; CHANDLER, 2012). Em geral, são alunos que usam os computadores e a tecnologia virtual como aliados constantes de seu trabalho e estudo. É comum se defrontarem com equipamentos que são ajustados e controlados à distância, que geram relatórios de produção on-line e são comandados por softwares supervisórios (sistemas que utilizam software para monitorar e supervisionar as variáveis e os dispositivos de sistemas de controle conectados através de servidores/drivers de comunicação específicos) que permitem controlar um equipamento ou mais por meio de celulares, tablets, ou outros artifícios a distância. Na vida profissional dos alunos, é comum que eles participem de vídeo conferências e treinamentos a distância fazendo assim uso das ferramentas EAD. No dia a dia educacional usa-se tais ferramentas, porém, engessadas e aplicadas de forma presencial, ou seja, há um uso considerável do projetor de slides e vídeos, porém sem um envolvimento direto e interativo por parte dos alunos.

Na maioria das vezes, o aluno apenas escuta, depois o professor promove exercícios para fixação dos conceitos apresentados. Tal fato, abre espaço para permitir a entrada dos simuladores e vide aulas práticas para dar mais flexibilidade a essas aulas e fazer com que os alunos participem mais diretamente e de forma interativa. Por exemplo, ao explicar como o simulador funciona o professor poderia deixar o aluno manipular o mesmo sozinho, deixando-o curioso a cada passo, porém guiando-o para o resultado final com êxito. A EAD no dia a dia educacional

segue a partir deste, porque o aluno terá a oportunidade de praticar os conceitos da vídeo aula dada em casa.

É correto afirmar que muitas vezes dependendo do software o aluno não consegue fazer um download do mesmo, por motivo de número licença permitida pelo software, mas os conceitos estarão descritos, de forma que seguirá como um guia de estudo de forma prática. Salienta-se que cabe ao professor dirigir a aula num contexto dinâmico, dando dicas pontuais, de forma que ao estudar essas aulas o aluno se recorde dos conceitos principais.

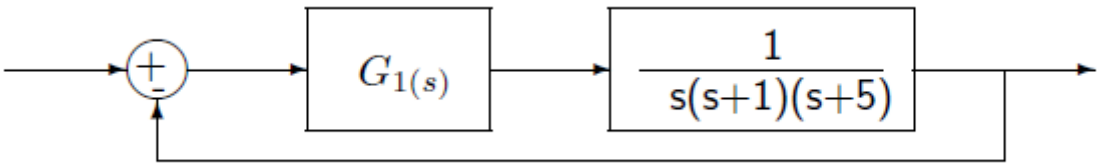
A Importância do Experimento Laboratorial na Formação de Engenheiros

Embora o curso de engenharia seja carregado de aulas conceituais e repleto de matérias teóricas no início do curso, as quais são chamadas de matérias fundamentais, no decorrer do tempo, as matérias vão se tornando mais específicas atendendo a necessidade da formação profissional proposta, desta forma professores e alunos compartilham mais suas vivencias práticas. É nesse momento que aparece a necessidade dos laboratórios específicos a cada engenharia, como os de circuitos elétricos, acionamentos de motores, instrumentação, servo mecanismos, dentre muitos outros. Tais laboratórios são de extrema importância para os alunos de engenharia, pois possuem equipamentos e softwares que os ajudarão para o uso de máquinas iguais ou similares na indústria durante sua carreira profissional. Ademais, alguns alunos já trabalham na área do curso escolhido, então há certos equipamentos que o mesmo já domina pela sua conivência profissional, porém a maioria dos alunos nunca visualizou ou obteve qualquer contato com esses equipamentos, logo é intuitivo do professor que promova a aula de forma a envolver a todos.

Ao ingressar no curso de engenharia, o estudante traz consigo expectativa sobre o curso escolhido, então quando as disciplinas técnicas

surgem, sua curiosidade é aguçada de forma que o mesmo precisa além de entender o experimento dado, deve também visualizar o emprego desse na sua vida profissional, ou seja, o experimento deve ser desenvolvido de maneira que o aluno estabeleça uma relação entre a prática educacional e a prática profissional mesmo que não atue profissionalmente na área sugerida pelo seu curso. Seu desenvolvimento profissional depende algumas vezes do que ele aprendeu com o experimento. Em 2017, por exemplo um aluno após uma aula de robótica, implementou os conceitos dados sobre teoria de controle utilizando o controlador PID (Proporcional, Integral e Derivativo) numa linha de produção em que trabalhava. Conceitos esses que foram dados pelo software Scilab/Scicos (KWONG, 2010), o experimento constava em fazer uso de um sistema e simular o mesmo com um controlador PID, por meio de gráficos (Figura 1).

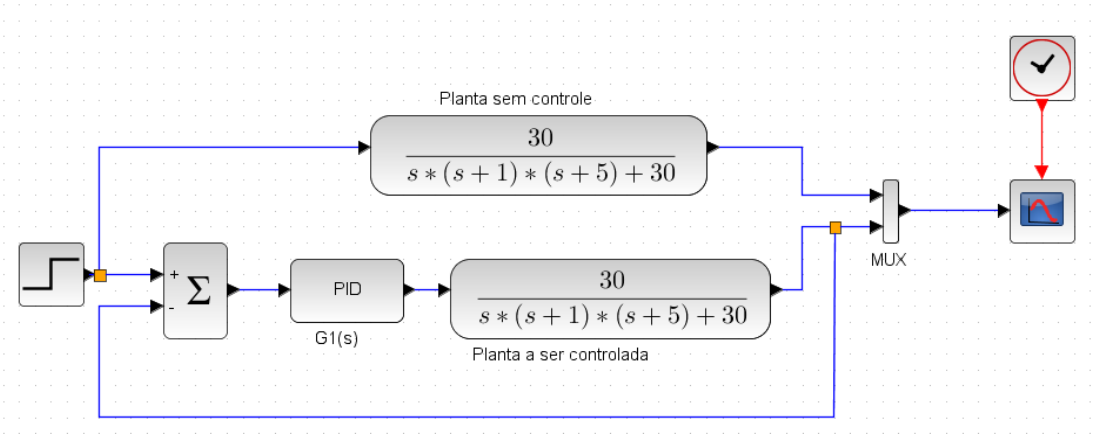
Figura 1 - Sistema com controlador e planta.



Fonte: OGATA, 2010.

A Figura 1 representa um sistema onde G1(s) representa o controlador PID (Proporcional, Integral e Derivativo) e a função a seguir a este representa a planta a ser controlada (OGATA, 2012).

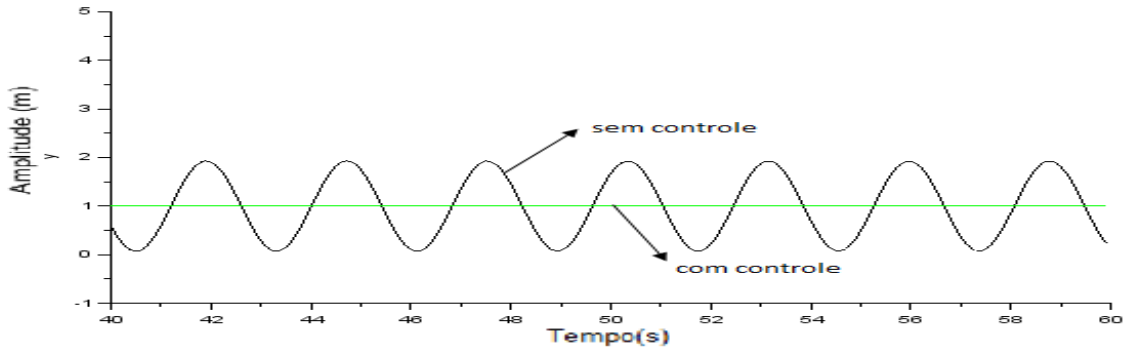
Figura 2 - Sistema desenvolvido no software scilab/Xcos.



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 2 mostra como a modelagem foi desenvolvida implementando todos os elementos envolvidos no sistema. Nota-se que houve um completo da planta sem o controle para que então após a simulação é possível distinguir a planta antes sem o controle e após a aplicação do controle PID.

Gráfico 1 - Sistema desenvolvido com controle e sem controle.



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que no Gráfico 1 o sistema está descontrolado, como mostra e linha em preto, porém passa a ser controlado quando aplicado o controlador PID (linha em verde).

Em 2018, um outro aluno em laboratório utilizando as ferramentas de Gestão de Projetos (Escopo, Project Chart, Stakeholders, EAP, SWOT, Análise de Riscos, Network, Benchmarking, Abertura e Fechamento de

Contratos e Cronograma) (PMBOK, 2012), após uma dinâmica de grupo com os colegas e através de videoaulas com duas semanas de aula pode montar seu projeto e conseguiu vender o mesmo para a empresa a qual o mesmo trabalhava. Este projeto foi vendido para uso de um sistema em RH. É importante salientar que para ambos os projetos os alunos desenvolveram os experimentos e aplicaram na prática os seus conceitos.

A Importância dos Simuladores na Vida Real

Alunos de engenharia compreendem a necessidade de simular antes de executar, pois entendem o grau de responsabilidade que tem junto as empresas, sociedade, consigo mesmo e com sua segurança. E para desenvolver uma simulação é necessário desenvolver seu modelamento partindo de dados teóricos, e seguindo com a simulação de forma a visualizar virtualmente o que pode ocorrer na prática. Desta forma, é possível entender que a simulação é uma ferramenta amplamente utilizada em países avançados em práticas empresariais, como EUA e Grã-Bretanha, por exemplo. No Brasil, entretanto, a simulação é pouca utilizada, apesar de existir desde a década de 50, do século XX (ARENO, 2003).

Os simuladores buscam mais que confirmar as teorias e os resultados obtidos nos experimentos, também fazem com que seja possível visualizar o que pode ocorrer com os equipamentos reais. Empresas automotivas, muitas vezes desenvolvem um Tryout (teste prévio) antes de submeter o produto ou equipamento ao processo de Rampup (processo em série). Simuladores de realidade aumentada para autópsia também são utilizados por estudantes de medicina, para estudarem o corpo humano e simularem as cirurgias dispensando o uso de ratos, cadáveres ou pacientes voluntários. No Brasil se faz uso de Simulador Veicular (Figura 3) para que os alunos tenham aulas virtuais antes de partirem para aulas práticas com o carro, dando a esse aluno e futuro condutor definitivo mais segurança e responsabilidade.

Figura 3 - Simulador da autoescola.

Fonte: Disponível em: <https://www.autoescolaonline.net/simulador-de-direcao-suspenso/>. Acesso: em 16 abr. 2018.

Para tanto é importante salientar que as vantagens do uso dos simuladores incluem (ARENO 2003):

- A possibilidade de alterar e repetir inúmeras vezes o experimento sem a preocupação de erro de projeto ou montagem errada, no que acarretaria desperdício de material e tempo, mantendo o custo reduzido;
- Não necessita da aquisição de componentes que podem ser desativados durante o experimento;

Promove uma atmosfera segura e controlada de aprendizagem;

- Participação e vivência mais concreta e mais próxima da realidade provocando uma pró-atividade no que diz respeito as ações a serem tomadas quando existir um risco eminente.

Os sons dos equipamentos em funcionamento, vibração, cheiros, fumaças, podem nos dizer muita coisa na análise de funcionamento de um equipamento. Um barulho do motor pode alertar de um possível problema futuro. Ou mesmo visual, quando o painel do carro indica a falta de óleo no motor. Por isso, algumas vezes os simuladores não atendem plenamente as necessidades dos laboratórios de engenharia, mas

contribuem drasticamente para a resolução de um eminente problema dependendo do experimento desejado.

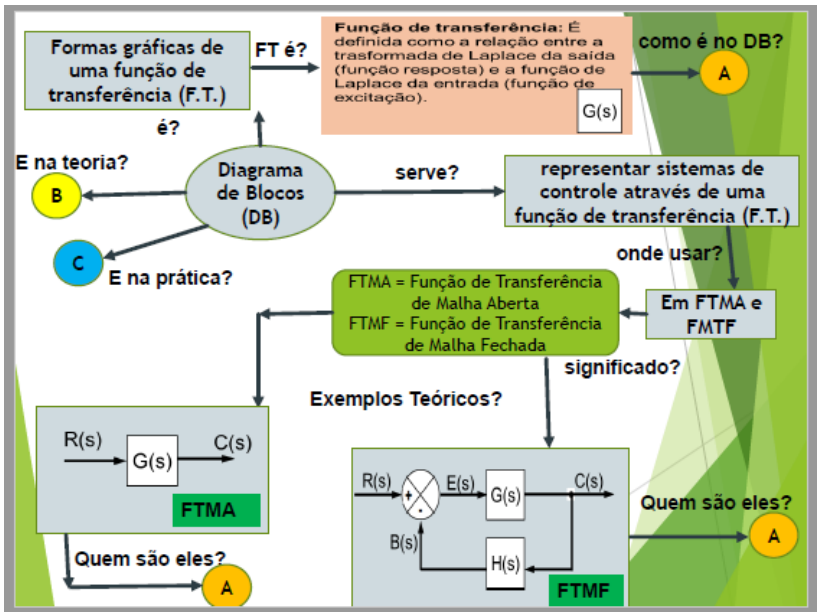
Vídeo Aulas de Laboratórios

As vídeoaulas ou o uso de vídeos na educação não é recente. Tal recurso pode permitir, de forma parcial, uma experiência audiovisual, verificar coloração, quantidades, ouvir os sons característicos. Os comentários, opiniões e informações complementares fornecidas pelo apresentador (locutor) pode suprir informações, vivências pertinentes ao aprendiz. Por meio deste recurso virtual, o aluno poderá repetir inúmeras vezes as vídeoaulas dos laboratórios e simular várias vezes o experimento para que se sinta seguro para uma possível experiência real.

Conforme proposto por (QUEIROZ, 1998) é possível estabelecer uma classificação dos laboratórios virtuais considerando o quanto esse aluno tem possibilidade de interagir com ele, sendo assim, classificados como laboratórios de hipermídia (baixa interação, acesso a informações), dissimulação (permite simular experiências que executaria em laboratório real) e telepresença real (onde há interação com o ambiente remoto e se executa procedimentos que atuam remotamente em um dado experimento.

Outra forma de guiar os alunos visualmente é montar com eles mapas conceituais (MOREIRA, 2010) o que os auxiliam no entendimento dos conceitos teóricos. As Figuras 4, 5 e 6 mostram os mapas conceituais dos conceitos de temas relacionados a teoria de controle (disciplina lecionada para alunos da Engenharia de Controle e Automação) ligado ao software Scilab/Scicos (link C da figura 6), o qual faz simulações como já citado na Figura 2.

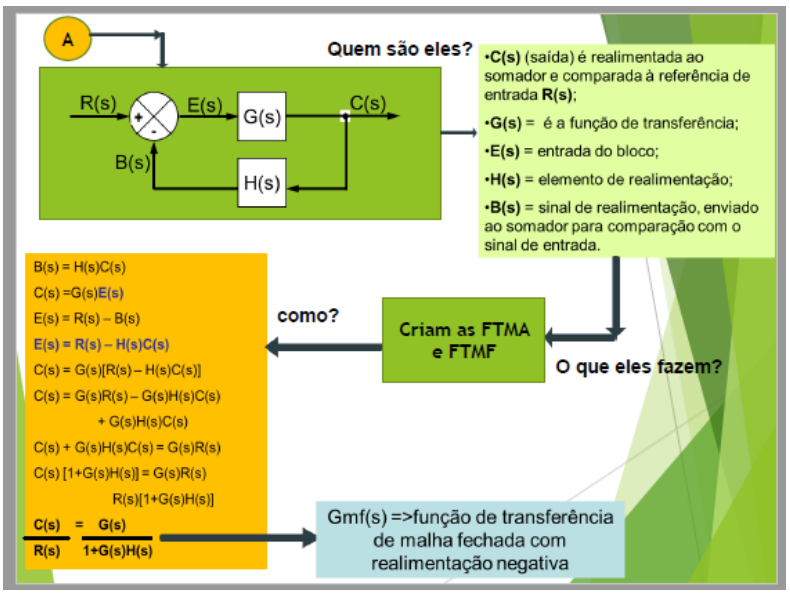
Figura 4 - Mapa conceitual diagrama de Blocos e FTMA e FTMF.



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 4 exibe os conceitos de Função Transferência para uso de modelagem de sistema de controle, conceito dado para aulas de Análise e sistemas lineares e Teoria de Controle e Servomecanismos para alunos de Engenharia de Controle Automação e Engenharia Elétrica.

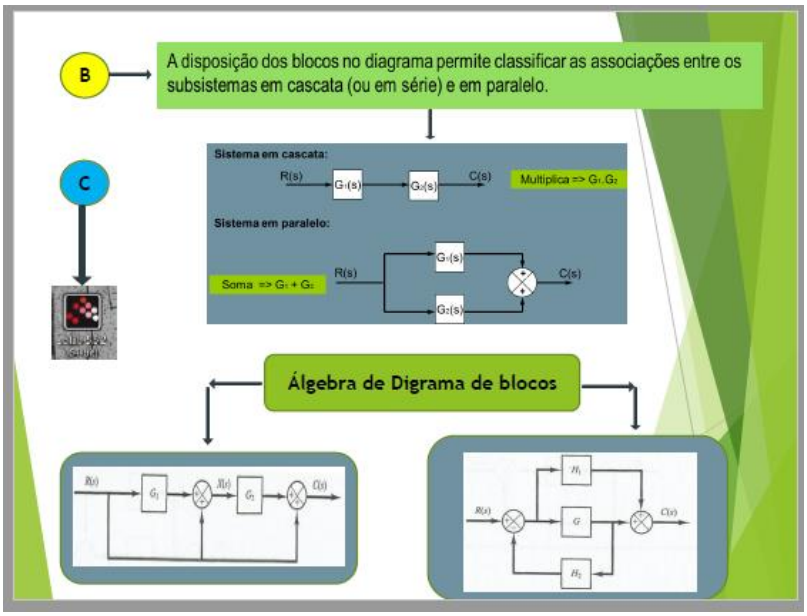
Figura 5 - Mapa conceitual definição dos parâmetros.



Fonte: Elaboração própria.

Continuando com o mapa conceitual, a Figura 5, exemplifica um diagrama de blocos com suas varáveis e descreve linha a linha como determinar uma Função de Transferência.

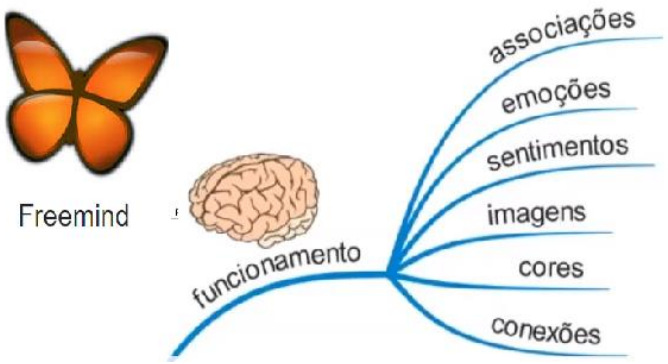
Figura 6 - Mapa conceitual álgebra de diagrama de blocos.



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 6, representa as regras de álgebra de diagrama de blocos também usadas em aulas de Engenharia de Controle Automação e Engenharia Elétrica. No entanto, não é somente este tipo de mapa conceitual que se pode usar. Há também o Freeplane e o Freemind (Figuras 7 e 8), softwares simples de fácil acesso que possibilita organizar os conceitos e ideias. Esses mapas podem ser desenvolvidos individualmente ou em grupo, lembrando que os mapas das Figuras 4 a 6, foram desenvolvidos no powerpoint, porém esse tipo de mapa pode ser desenvolvido em qualquer programa office no qual o aluno se sinta à vontade para assim construí-lo e esses mapas ajudam consideravelmente não somente no acompanhamento das videoaulas como também para o estudo próprio e individual.

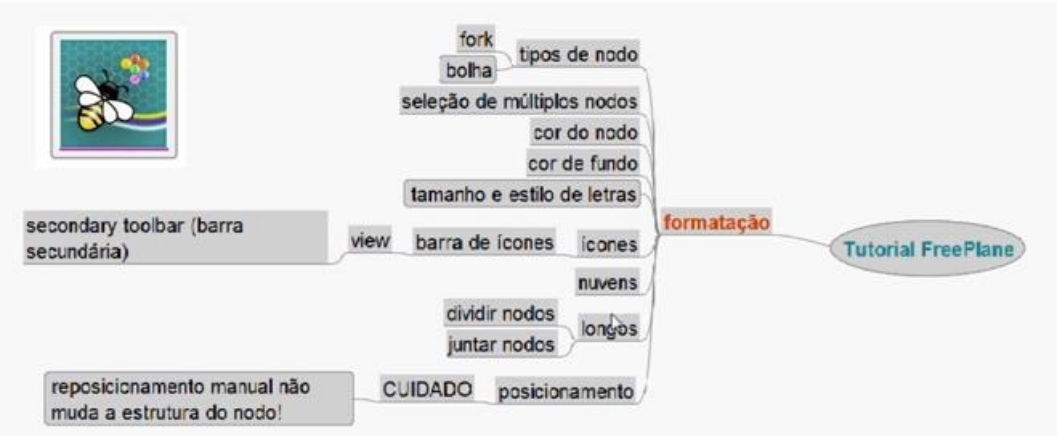
Figura 7 - Mapa conceitual no Freemind.



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VD9oVvrDwf4>. Acesso em: 16 abr. 2018. Adaptada pelo autor.

A Figura 7 mostra o funcionamento do Freemind, observa-se que tudo vai de acordo com o funcionamento de cada pessoa fazendo associações com emoções, cores e imagens, aumentando as conexões. A mesma forma acontece com Freeplane como mostra a Figura 8. É importante salientar que o desenvolvimento do mapa conceitual vai muito da forma de cada aluno pensar e organizar suas ideias.

Figura 8 - Mapa conceitual no Freeplane.



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mNdfFwRRYJo>. Acesso em: 16 abr. 2018. Adaptada pelo autor

Outras Ferramentas da Internet Utilizadas em EAD

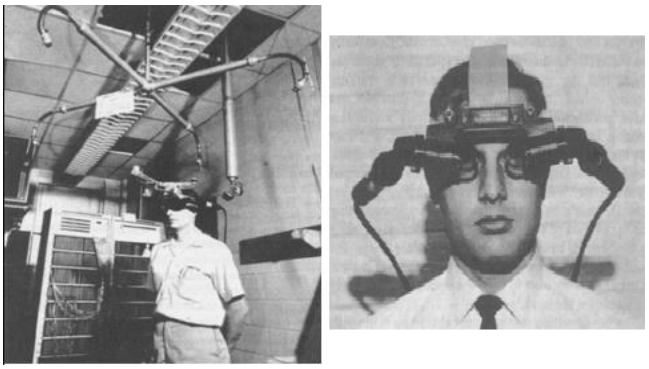
A Realidade Aumentada (RA) está se disseminando junto as empresas e institutos de educação. De acordo com (MARTINS, 2017), há

uma contínua e rápida transformação no que se refere às grandes mudanças conceituais e comportamentais das pessoas em seu dia a dia. A Realidade Aumentada dá uma nova perspectiva de como o mundo é visto e ouvido. Ela interage nas decisões, e expande o conhecimento sobre objetos e espaços, transformando assim a noção de espaço, forma e tamanho dos objetos estudados e/ou assistidos. Literalmente seria como implantar a Internet na retina humana.

Segundo Tori, Kirner e Ciscouto (200, p. 10), a RA pode ser definida como "[...] o enriquecimento do ambiente real com objetos virtuais, usando algum dispositivo tecnológico, funcionando em tempo real."

Os primeiros conceitos de uma prévia RA surgiram na década de 50 por meio do cineasta Morton Heilig, cujo o objetivo era promover uma maior experimentação dos sentidos por meio de experiências audiovisuais. Essa intenção se concretizou com a criação do sensorama, que criava imagens em tamanho e ângulos realistas, as quais promoviam sensações próximas a realidade. Atualmente, o sensorama é conhecido como cinema 4DX, que possibilita ao expectador uma experimentação intensa, ou seja, a RA. Somente na década 60 o termo realidade aumentada é estabelecido e paulatinamente consolida-se na década de 90, quando do advento da computação gráfica e interativa (TORI; KIRNER; CISCOUTO, 2006).

Figura 9 - Primeiro capacete de realidade aumentada.



Fonte: Disponível em: <https://sites.google.com/site/realidadeaumentada01canoas/home/historia-da-realidade-aumentada>. Acesso em: 16 abr. 2018.

A Figura 9 chama a atenção para o primeiro capacete de RA desenvolvido em 1968 pelo engenheiro elétrico Ivan Suttherland. Este capacete é mais conhecido domo HMD (Head Mounted Display) e por ser muito pesado este capacete era fixado ao teto do laboratório.

A RA atualmente está presente em museus, parques temáticos, cinemas e vem ganhando espaço e aplicação na educação. Na Educação, dentro das engenharias permite que, os alunos visualizem e interajam com equipamentos, estruturas e componentes os quais, de forma presencial ou real não teriam a oportunidade de conhecer ou vivenciar.

Figura 10 - Realidade aumentada.

Fonte: Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2015/07/1658693-criancas-interagem-com-oculos-de-realidade-aumentada-em-oficina-em-sp.shtml>. Acesso em: 16 abr. 2018.

A Figura 10 mostra que vários museus da cidade de São Paulo estão usando equipamentos de realidade aumentada para que os frequentadores possam ter uma experiência audiovisual mais realista de suas exposições, promovendo uma maior interação com as obras e seus artistas.

Outra razão que faz com que a RA seja uma ferramenta interessante para a educação se deve ao fator segurança e proteção de alunos e professores antes da manipulação real. Simuladores de realidade aumentada estão sendo utilizados intensamente para capacitação de pilotos de aeronaves, em autoescolas e em empresas para treinar funcionários que realizem tarefas de alta periculosidade.

Nas áreas de Arquitetura e da construção civil, a realidade aumentada impacta na forma de conduzir os projetos técnico e comercial, ou seja, prever como ficará a construção no ambiente real, convidando o usuário experimentar previamente a sensação de amplitude de espaço. Nas engenharias elétricas e de controle automação, pode-se manipular, desmontar e verificar o funcionamento de equipamentos e motores de grande porte e potência, mesmo quando tais equipamentos não estão fisicamente disponíveis ou viváveis na logística de um laboratório educacional, o que promove aos alunos oportunidade de aprendizado, assimilação e capacitação para manipular e compreender equipamentos.

> "Com a difusão da realidade aumentada as possibilidades são ainda mais ampliadas, pois os projetistas podem visualizar, em campo, como será a construção do projeto, tornando os problemas futuros ainda mais fáceis de serem identificados, analisando mudanças em projetos ou reformas de construções com maior assertividade...E isso tudo usando o smartphone". (RIBEIRO, 2017).

Figura 11 - Realidade aumentada dentro de um projeto.

Fonte: Disponível em: <https://www.360engenhariabrasil.com/single-post/REALIDADE-AUMENTADA-para-AEC>. Acesso em: 16 abr. 2018.

A Figura 11 mostra a aplicação da realidade aumentada aplicada a um projeto e arquitetônico utilizado na área da engenharia civil.

O YouTube e seu uso nos Laboratórios de Engenharia

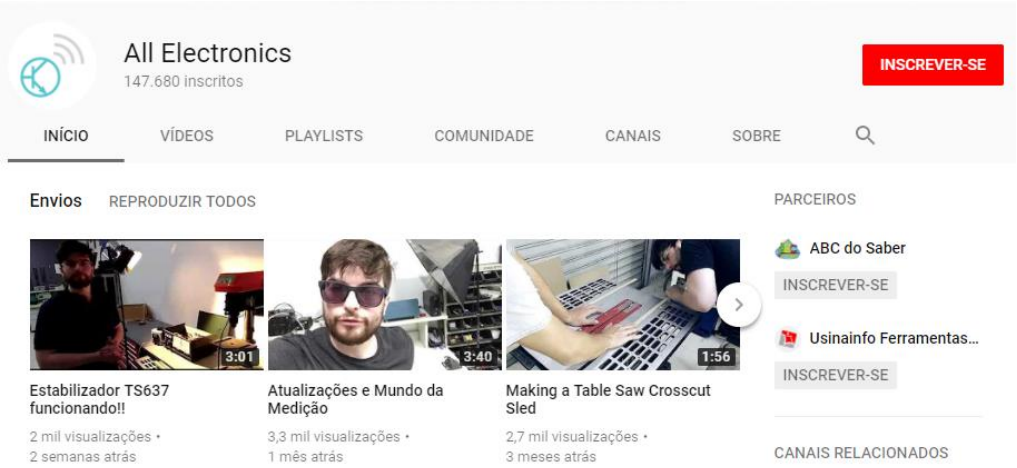
O youtube é outro recurso que já faz parte tanto das aulas teóricas como das aulas técnicas. Assim, por meio desse recurso, é possível produzir e acessar vídeos de forma simplificada ou até mesmo utilizar filmes já dispostos por outros autores, uma vez que o disposto no youtube não pode ter Copyright. Além de aceitar vídeos gravados dos mais diferentes recursos, como também vídeos gravados em celulares até vídeos gravados em filmadoras profissionais (FORTES, 2016). Dessa forma, pode-se gravar as aulas de laboratórios e explicar o procedimento aos alunos de forma audiovisual sem a presença in-loco dos mesmos, sendo uma alternativa para suprir os conceitos perdidos dos alunos ausentes. Os vídeos do youyube dão uma ideia para os alunos de como as empresas verificam, instalam e usam os equipamentos que presencialmente estariam impedidos de fazer. Quando se fala de vídeos e tutoriais educativos o youyube está repleto de canais dedicados para as mais diversas áreas das engenharias. Existem youtubers, termo que se dá

as pessoas que geram vídeos para os canais dedicados do youtube, que diariamente publicam seus vídeos tutoriais referentes a manipulação de equipamentos, montagem de circuitos, reações químicas e diversos tutoriais relacionados as engenharias.

Multimídia significa muitos meios, ou de uma forma mais simples, muitos caminhos ou maneiras. Na educação, os recursos do uso da multimídia são inúmeros, promovendo um despertar no ser humano de formas diferentes de percepção e assimilação (KAMPFF, DIAS 2003).

As Figuras (12, 13 e 14) abaixo referem-se a alguns dos canais dedicados a engenharia mais acessados do youtube:

Figura 12 – Canal all eletronics.



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/user/AllEletronicsGR>. Acesso em: 16 abr. 2018.

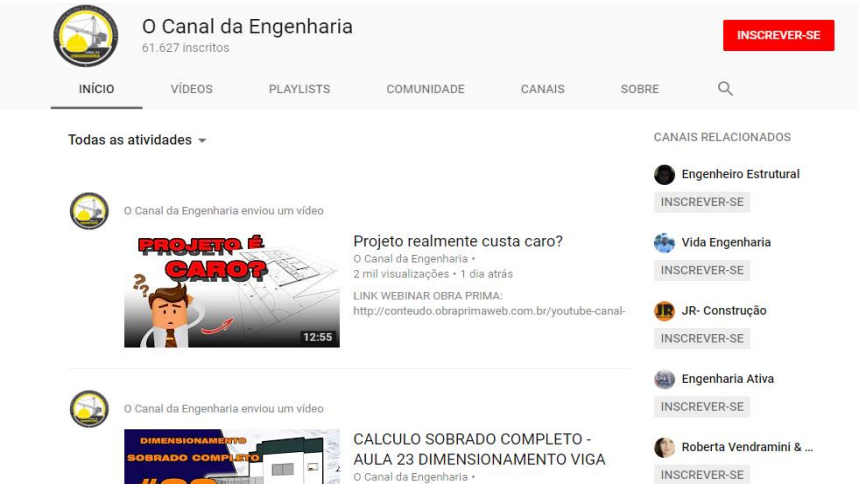
A Figura 12 mostra a página inicial do canal do youyube "All Eletronics" do youtuber brasileiro Grégory Gusberti, canal com mais de 9.236.886 visualizações com um total de inscritos de 147.627 e 286 vídeos publicados.

Figura 13 – Canal eletrônica fácil.

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC6yeSnpMzKXHbxuEVmcvmhw>. Acesso em: 16 abr. 2018.

A Figura 13 mostra a página inicial do Canal do youyube "Eletrônica Fácil ", canal com mais de 3.909.724 visualizações com um total de inscritos de 62.172 e 279 vídeos publicados.

Figura 14 - O canal da engenharia.



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCyodWgu031jKZaTzwUtrPMA>. Acesso em: 16 abr. 2018.

A Figura 14 mostra a página inicial do Canal do youtube "O Canal da Engenharia", canal com mais de 3.816.696 visualizações com um total de inscritos de 61.341 e 185 vídeos publicados.

As figuras acima mostram alguns poucos canais do youtube dedicados as mais diversas áreas da engenharia, existem milhares de canais, das mais diversas localidades do mundo, fortalecendo, complementando e enriquecendo a aprendizagem prática dentro das engenharias.

Ganho no uso de Ferramentas EAD nos Laboratórios de Engenharia

O objetivo proposto é a eficiência necessária no ensino para enriquecer o aprendizado nos laboratórios, por meio das ferramentas EAD, considerando que a apresentação na forma visual e prática, por meio de simulação, tem maior eficiência no aprendizado. Desta forma, os recursos de vídeo aulas e simulação aumentam esta possibilidade de maior assimilação de uma classe não descartando a montagem real dos experimentos. As vídeo aulas, simulações e demais ferramentas disponíveis na internet visam compensar de forma parcial ou até mesmo total algumas deficiências encontradas durante as aulas, promovendo uma dinâmica de aprendizagem envolvendo exposição teórica, implementação e simulação conforme Figura 15.

Figura 15 - Dinâmica de aprendizagem pela exposição teórica, implementação e simulação.

Fonte: Elaboração própria.

A Figura 15 exemplifica por etapas o processo de fixação do conceito dentro dos laboratórios de engenharia, onde primeiramente são expostos os conceitos teóricos tendo sequência na montagem de um protótipo, a simulação é a etapa seguinte que enriquece as etapas anteriores e assim a soma destes fatores promovem uma fixação de conceito consistente e definitivo.

Considerações Finais

As ferramentas típicas da modalidade EAD, simuladores, vídeo aulas e realidade aumentada, ajudam a fixar os conceitos nos laboratórios educacionais de engenharia. Alguns alunos se dispersam durante o experimento, devido às técnicas e complexas atividades desenvolvidas nestes laboratórios. Laboratórios educacionais de engenharia exigem atenção, participação e concentração dos alunos. Neste momento, os alunos necessitam adquirir um grau de fixação eficaz para que haja uma maior confiança na manipulação dos equipamentos e assimilação dos conceitos experimentais.

É correto afirmar que os conceitos e experiências práticas desenvolvidas nos laboratórios educacionais de engenharia exigem dos alunos não só o conhecimento teórico do eixo comum, como por exemplo Português, Cálculo e Física, assim como, o conhecimento teórico das disciplinas técnicas, Elétrica, Eletrônica, Pneumática, Hidráulica, Mecânica e Programação. Desta forma os alunos precisam durante a explanação do professor manter a atenção para acompanhar e compreender o passo a passo dessa aula. No entanto, nem todos os alunos conseguem acompanhar prontamente a atividade de laboratório, isso porque, às vezes não fazem a associação direta e rápida da teoria com a prática, e consequência disso, não atinge a competência necessária requisitada nas práticas da aula. Também pode ocorrer de um aluno não conseguir desenvolver adequadamente o relatório solicitado que contemplará os

resultados e conclusões da aula, pois, ainda não desenvolveu linguagem e compreensão técnica suficiente.

Desta forma cabe ao docente dar aos alunos oportunidade de maior participação nas aulas teóricas e manter estimulados para seus estudos, assim, os alunos chegarão as aulas melhores preparados e suas dúvidas poderão ser sanadas facilmente, permitindo que as aulas se tornem mais interessantes. Na prática, pode-se afirmar; que realmente essa preparação prévia por parte do aluno na maioria das vezes não ocorre Não conseguem promover um equilíbrio adequado de suas responsabilidades e não se sentem suportados para suprir suas necessidades acadêmicas práticas.

As ferramentas de EAD estendidas para o uso em laboratórios, vem fazendo um match áudiovisual entre os conceitos teóricos e práticos para garantir que enquanto os alunos estiverem nas aulas práticas, seu tempo seja bem aproveitado. Além disso se aplicarmos ferramenta típicas da EAD, como vídeoaulas e simuladores on-line os alunos podem assistir novamente em suas casas ou quando julgarem necessário, reforçando sua aprendizagem e confiança para atuação profissional.

O professor por sua vez, deve se preparar e preparar o ambiente prático para receber os alunos. Desta forma, esse professor entende que precisa organizar a aula passo a passo para que os alunos sejam conduzidos a um momento de assimilação técnica com detalhes, porém, criativo e inovador, fazendo com que a atenção dos alunos se fixem nos conceitos da aula prática. O professor, sempre que possível, deve proporcionar aos alunos um ambiente convidativo com ferramentas estimulantes capazes de transmitir os fundamentos de funcionamento, de conceituação técnica requeridos para o domínio e manipulação dos equipamentos e atividades de seus laboratórios. Pode-se afirmar que para criar e potencializar esse ambiente, propício aos estudos em laboratório, que as ferramentas de EAD são generosas em atribuir à aula mais

dinamismo, criatividade e mobilidade para associações e aprendizagem necessárias.

Por fim, esse estudo bibliográfico aqui expos conceitos os quais justificam e demonstram o potencial de ferramentas típicas da modalidade EAD, que estão disponíveis por meio de computadores e smartphones, e visam promovem uma complementação e compensação das lacunas do aprendizado, enriquecendo a vivência dos alunos no uso dos laboratórios dos cursos de engenharia.

Referências

ARENO, H. B. **Simulação como ferramenta de ensino em cursos de engenharia de produção e administração.** São Paulo: TCC /USP, 2003.

BIANCHINI, David; GOMES, Francisco de Salles Cintra. O ensino de engenharia por meio de laboratórios virtuais de eletrônica: uma reflexão entre a montagem no protoard e a simulação. Fonte: http://www.dee.ufma.br/~fsouza/anais/arquivos/1_226_892.pdf Acesso em 20 de Julho de 2012.

CAETANO, Saulo Vicente N.; FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. YOU TUBE: uma opção para uso do vídeo na EAD. Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/3aSaulo.pdf . Acesso em: 10 Abril 2018.

CATORI, R. AutoCad 2018. Modelando em 3D.1ª ed. São Paulo: Senac, 2017.

CORRADINI, A. P. Vida Real, Mundo Virtual. Editora Escala, 2007.

CHANDLER, H. M. Manual de Produção de Jogos Digitais. 2º ed. São Paula: Bookman, 2012.

CRUZ, M. D. DA. CATIA V5R20. Modelagem, Montagem e Detalhamento. 2D e 3D para Windows. 1ª Ed.: Érica, 2010.

DURÃES, Marciel Fernandes; Histórico e Modo de utilização de alguns Softwares de Simulação de Circuitos elétricos. Montes Claros: FACIT, Novembro, 2009. Fonte: http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAcwUAH/simulacao-circuitos-eletricos Acesso em 21 de julho de 2012.

ENGHOLM, H. Jr. Engenharia de Software na prática. Editora: Novatec. 2010

FIALHO, A. B. Automação Pneumática. Projetos. Dimensionamento e Análise de Circuito: Érica, 2003.

FORTES, Debora. YouTube. Revista Info, São Paulo, ano 21, Nº 245, pág. 33-35, Agosto, 2006.

KAMPFF E DIAS, Adriana J. C V., Márcia G. C. Reflexões sobre a construção do conhecimento em ambientes de pesquisa e de autoria multimidia: Uma tarefa

compartilhada por alunos e professores. Renote – revista Novas Tecnologias na Educação. Setembro, 2003.

KHALIL, Renato Fares; BOSSETTO, Marco Aurélio; NETO, José Fontebasso. O uso da tecnologia de simulação na prática docente na área de engenharia de produção. Fonte: http://www.rtve.org.br/seminario/4SeminarioAnais/PDF/GT2/gt2-2.pdf Acesso em 26 Julho 2012.

KWONG, W. H. Introdução ao Scilab/Scicos. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

LEITE, M. Scilab. Uma abordagem Prática e Didática. 2ª Edição: Ciência Moderna, 2015.

MARTINS, L. A Realidade Morreu – Viva a Realidade Aumentada!. Createspace Independent Publishing Platform, 2017.

MOREIRA, M. A. Mapas Conceituais e Aprendizagem. Porto Alegre: Centauro, 2010.

NISE, N. S. Engenharia de sistemas de controle. 6ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

OGATA, K. Engenharia de controle moderno. 5ª ed. São Paulo: Pearson, 2010.

PRESSMAN, R. S. Engenharia de Software. Uma abordagem Profissional: MACGRAW HILL, 2011.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos: (guia PMBOK). 4. ed. São Paulo: Project Management Institute, 2012.

PUGA, S. & RISSETTI, G. Lógica de Programação e Estrutura de dados com aplicação em JAVA. São Paulo: Pretentice Hall, 2003.

QUEIROZ, L. R. Um laboratório virtual de robótica e visão computacional. 1998. (Dissertação de Mestrado em Ciência da Computação) – Instituto de Computação, Universidade estadual de Campinas, Campinas.

QUE CONCEITO. Realidade Aumentada. São Paulo, 2017 Disponível em: < http://queconceito.com.br/realidade-aumentada >. Acesso em:10 de abril de 2018).

RECUERO, R. Redes Sociais na Internet. Editora Meridional, 2009. Porto Alegre.

ROBERT, R. Getting Started with PRO/ENGINEER. 2º ed. EUA: Prentice Hall, 2001.

RIBEIRO, L. REALIDADE AUMENTADA - O futuro da indústria da AEC, 2017. Disponível em < https://www.360engenhariabrasil.com/single-post/REALIDADE-AUMENTADA-para-AEC > Acesso em 10 de Abril de 2018.

SOARES, L. Z. R. Um Mundo Paralelo. Editora: Melhoramentos, 2007

CARDOSO, R. Simulador de Direção Suspenso, https://www.autoescolaonline.net/simulador-de-direcao-suspenso/. Acesso em 12/04/2018.

PORTAL G1. Media de Mortes em acidentes de transito sobe 12% no fim do ano. http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/12/media-de-mortes-em-acidentes-de-transito-sobe-12-no-fim-do-ano.html Visualização em 12/04/2018

TORI, R.; KIRNER, C.; CISCOUTO, R. A. Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada. Porto Alegre: SBC, 2006.

FREEMAIND. https://www.youtube.com/watch?v=VD9oVvrDwf4. Visualização em 12/04/2018 Freemaind

História da realidade aumentada < https://sites.google.com/site/realidadeaumentada01canoas/home/historia-da-realidade-aumentada> acessado em 13 de abril de 2017.

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA[16]

Evaluation of the implementation of the supervisioned curricular stage policy (ecs) in graduation courses in psychology

Jociane Marthendal Oliveira Santos[17]; Paulo Gomes Lima[18]

Resumo: Este projeto de pesquisa se propõe analisar o processo de implementação da política e mudanças nos estágios curriculares supervisionados (ECS) em cursos de graduação de Psicologia após a Lei n. 11.788/2008 a partir da visão de coordenadores e professores supervisores de estágio de instituições superiores, privada, confessional e pública. A metodologia da pesquisa é orientada por meio do ciclo de políticas na perspectiva de Stephen Ball e colaboradores, a partir dos eixos procedimentais: a) revisão de literatura especializada e análise documental b) coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e c) a abordagem qualitativa na compreensão e tratamento dos dados. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para reflexão e aprimoramento do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de graduação em Psicologia no contexto da educação superior brasileira.

Palavras-Chave: Estágio curricular supervisionado. Educação superior. Psicologia.

Abstract: This research project proposes to analyze the process of policy implementation and changes in the supervised curricular stages (ECS) in Psychology undergraduate courses after Law n. 11,788 / 2008 from the vision of coordinators and supervisors of trainees of higher, private, confessional and public institutions. The research will be deployed through the policy cycle from the perspective of Stephen Ball and colleagues from the procedural axes: a) review of specialized literature and documentary analysis b) data collection through semi-structured interviews and c) the qualitative approach in understanding and processing. It is hoped that the research may contribute to reflection and improvement of the Supervised Curricular Internship in undergraduate courses in Psychology in the context of Brazilian higher education.

Keywords: Supervised internship. Higher education. Psychology.

Introdução

[16] Trabalho apresentado ao Eixo de Trabalho 1 (Educação Básica, Educação Superior e Instituição Escolar) em Cursos de Graduação em Psicologia: avaliação sobre a implementação da política e recorrências) do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[17] Mestranda em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. E-mail: jmarthendal@yahoo.com.br

[18] Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) e do Programa de Pós-Graduação e Educação (PPGED) UFSCar-Sorocaba. E-mail: paulolima@ufscar.br

A formação inicial em cursos de graduação e a introdução de futuros profissionais no campo dos saberes e fazeres de suas áreas, tem trazido como centralidade o desenvolvimento de pesquisas e discussões sobre a estrutura, funcionamento e aprimoramento do Estágio Curricular Supervisionado como estratégia performativa acerca das solicitações de sua práxis, notadamente na área da saúde como referenciam Saupe (1998) e Rodrigues (2005). Conforme Resolução CNS n°218, de 06 de março de 1997, dentre as categorias reconhecidas como profissionais da saúde de nível superior encontra-se o psicólogo tendo em vista "[...] a importância da ação interdisciplinar no âmbito da saúde." (BRASIL, 1997).

O exercício da profissão do psicólogo somente pode ser desenvolvido pelo portador de Diploma de formação em psicologia, cujo currículo conste a realização de estágio curricular supervisionado (ECS) ou como comumente é designado de "estágio obrigatório". A este respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do psicólogo em seu artigo 19, prevê que o planejamento dos cursos de formação em psicologia deve necessariamente garantir, conforme Inciso X, o desenvolvimento de "[...] práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado". (BRASIL, 2011).

Partimos do entendimento de que o estágio é componente e espaço apropriado para construção e aprimoramento da identidade profissional, onde teoria e prática se encontram e os percursos formativos podem ser aproximados, refletidos, reelaborados como crivo do processo científico e elaboração humana historicamente situada.

A proposta dessa pesquisa considerou o contexto atual sobre as políticas educacionais e os condicionantes sócios-históricos que permitiram a compreensão das problematizações que transversaliza os Estágios Curriculares Supervisionados na área da psicologia no Brasil.

Compreende-se que as modificações na legislação e regimentos em torno dos ECS acompanham os movimentos globais do capitalismo, requerendo da estrutura educacional brasileira no ensino superior, estratégias no atendimento as demandas sociais e por outro lado às demandas do mercado a partir do ideário neoliberal.

A adequação das demandas educacionais referenciando a reorganização do capitalismo é apresentado nos trabalhos de Jessop (1998), Afonso (2003), Dale (2009) e Ball e Mainardes (2011), tais leituras ampliaram a busca e o levantamento de pesquisas sobre a formação em Psicologia em cursos de graduação no Brasil, mais especificamente sobre o percurso formativo durante a formação inicial, tendo o estágio curricular supervisionada como objeto de recorrência. Observamos que nas duas décadas iniciais do século XXI, houve uma expansão numérica da oferta de cursos de Psicologia no contexto do processo de mercantilização do ensino no país e a ausência de reformas curriculares na área conforme Bernardes (2003); Cury (2012); Silva (2010) e Yamamoto (2012).

Para Seixas (2014) a compreensão das políticas do ensino superior passa pela análise de seu papel social ao longo da história e a formação em Psicologia só pode ser entendida na relação com essas políticas "[...] que de uma forma ou outra respondem às demandas do capital internacional". (SEIXAS, 2014, p. 34).

É nesta relação conflituosa entre a formação ética e as demandas advindas do capital que o estágio se torna o cerne para investigação e análise no processo de formação na educação superior, bem como as mudanças na matriz curricular dos cursos de Psicologia no Brasil (DCNs) e a instituição da Lei n. 11.788/2008 conhecida como "nova Lei de estágios", ambas estabelecidas na primeira década do século XXI. (MARRAN, 2012).

Na área da psicologia, a Resolução CNE/CES n. 3, de 07 de novembro de 2001, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

curso de Graduação em Psicologia no Brasil – DCNPSI, marco na consideração do ECS na área, como um requisito fundamental na formação acadêmica inicial. Dentre outras providências, vale ressaltar que os estágios foram modificados em modalidades obrigatórias em dois eixos: básico e específico. O ECS "[...] básico incluindo o desenvolvimento de práticas integrativas relacionadas a competências características do núcleo comum" da matriz curricular vigente e o ECS "[...] específico inclui o desenvolvimento de práticas integrativas relacionadas a competências características de cada perfil". (BRASIL, 2001).

O estágio em psicologia foi instituído primeiramente em agosto de 1962 a partir da Lei n° 4119 (BRASIL, 1962a) que previa a sua realização acompanhada de observações práticas dos alunos em Instituições de suas localidades, a critério dos professores do curso. No mesmo ano o CFE, emitiu o Parecer nº 403/62 (BRASIL, 1962b) no qual constava a implementação do currículo mínimo, o primeiro currículo oficial no Brasil que instaurava a formação do psicólogo em três níveis, bem como previa as determinações de tempo e direcionamento de formação: a) bacharelado (4 anos), centrado na formação do pesquisador; b) licenciatura (4 anos), voltado para a formação do professor de Psicologia e formação do psicólogo (5 anos), dirigido à formação profissional.

As modalidades bacharelado e licenciatura não possuíam exigências de estágios, somente a formação em psicologia deveria ter o estágio curricular, por isso o acréscimo de um ano a mais, diferente das demais modalidades totalizando pelo menos 500 horas de atividades estágio que se desenvolva em situação real e obedecendo à imediata supervisão dos órgãos responsáveis. (BRASIL, 1962b).

Com o advento das DCN's de Psicologia, algumas mudanças substanciais eram requeridas na matriz curricular, dentre as quais a oferta do ECS somente no último ano, após serem cursadas todas as disciplinas teóricas durante quatro anos do curso. A proposta das DCN's era a de que a formação fosse organizada "[...] em núcleos comuns (disciplinas e

estágios básicos que transversalizassem o curso de Psicologia, obrigatório a todos) e ênfases curriculares (disciplinas e estágios profissionalizantes de acordo com as dimensões de atuação específicas que o aluno escolhe cursar)". Essa normativa das DCN's abre possibilidades para uma maior articulação entre teoria e prática. (NAVES; SILVA; PERETTA; NASCIUTTI; SILVA, 2017).

Essa nova proposta veio como uma tentativa de atendimento às necessidades dos profissionais preparados para o mercado de trabalho e ampliando as discussões sobre o estágio "[...] quanto a proporcionar aquisição dos conhecimentos exigidos e formação ética articulada aos parâmetros técnicos científicos, previstos pelas orientações do Sistema Único de Saúde – SUS, desde 1988". (MARRAN, 2012, p. 2).

A partir da década de 70, devido as demandas de atendimento, boa parte delas impostas pelo período militar para os estágios recorrentes de acordos com as instituições de ensino a fim de controlar "[...] o desenvolvimento das atividades de estágio com a perspectiva de garantir sua finalidade como componente pedagógico, evitando a exploração da mão de obra barata e uma formação superficial identificada" surge a "nova Lei de estágios", publicada em 2008. (MARRAN, 2012, p. 2).

A Lei n. 11.788/2008 rege as práticas estagiárias e direciona a conduta e deveres dos estagiários, docentes, instituições e sobre as fiscalizações. Esta traz como objetivo a preparação para o trabalho produtivo dos acadêmicos. E para compreender a validação de uma política é necessário "[...] visualizar a ação de seus agentes implementadores que vivenciaram as dificuldades, os avanços e solicitações trazidas por ela gerando informações fundamentais para o quadro de avaliação de políticas identificadas" (MARRAN, 2012, p. 2).

Portanto, a proposta de investigação estabelece como eixo de discussão a avaliação do processo de implementação das políticas de ECS no Brasil, como foram recebidas e ressignificadas pelos agentes implementadores no âmbito dos cursos de graduação em Psicologia.

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Psicologia como Objeto de Estudo: Etapas e Itinerários

Compreende-se que o estágio promove as interações de ensino-aprendizagem, universidade-comunidade e organizações – sociedade. Apresenta-se desta forma como componente fundamental do projeto pedagógico de um curso de graduação, agregando desta maneira a dimensão da formação acadêmico-profissional articulando teoria e prática, de modo indissociável. (SOUZA, 2009).

O recorte da problemática dessa pesquisa situa-se no contexto das alterações na legislação sobre o estágio, precisamente sobre o processo de implementação da política de ECS no cursos de Pedagogia no Brasil, seguido da seguinte indagação: "Que mudanças predominantes foram implementadas quanto à organização e oferta do estágio curricular supervisionado (ECS) em cursos de graduação em Psicologia pós política de estágio no Brasil (Lei 11.788/2008) considerando-se as perspectivas de coordenadores e professores supervisores de estágio dos referidos cursos?

Segundo Cury (2003) o estágio é caracterizado pelo treinamento que articula teorias aprendidas e a capacidade de análise da realidade brasileira que envolve postura crítica e ética.

Considerando o estágio o ponto nodal entre a aprendizagem teórica unificado a prática, e que existem políticas que regem o posicionamento de professores, coordenadores, instituições e alunos na inserção da prática, a delimitação da presente pesquisa se debruçará em desvelar as possíveis mudanças da implementação dos estágios curriculares do curso de psicologia pós Resolução CNE/CES n. 3, de 07 de novembro de 2001 e a Lei n. 11.788/2008.

O campo de conhecimento em que a problemática está situada é o campo da avaliação das políticas de educação superior no Brasil, que embora seja relativamente novo como descreve Mainardes (2006), tem se destacado pela sua relevância, por articular a percepção da realidade a

partir de estudos científicos relacionando os problemas educacionais e as políticas desenvolvidas pelo Estado.

Entendendo que diferentes contextos tornariam rica a análise da avaliação e implementação da política educacional, além de compor um olhar caleidoscópico sobre o processo do novo arranjo nacional acerca do ECS, o que nos levou a escolher três instituições distintas como locais apropriados para a coleta de dados, a saber: uma pública, uma confessional e uma privada. Priorizando a diversificação destes contextos as três instituições deveriam ter o curso de psicologia iniciado a pelo menos dez anos, considerando que a Lei 11.788/2008 completa no ano vigente (2018) dez anos de sua homologação. Das instituições selecionadas duas se encontram duas no Estado de São Paulo e uma no Rio Grande do Sul considerando o recorte citado para a delimitação.

O período de realização da pesquisa será dentro do período de um ano visando a coleta de dados a partir das entrevistas com roteiro semiestruturado com professores e coordenadores um período de um semestre e a análise das falas dos respondentes as respectivas devolutivas no período de um semestre. O objetivo geral bem como os específicos contribuirão para a elucidação do objeto e para o desenvolvimento metodológico da pesquisa. O geral centra-se em: analisar o processo de implementação dos estágios curriculares (ECS) dos cursos de graduação em psicologia a partir da visão dos coordenadores e professores supervisores de estágios das instituições selecionadas após a lei de estágios n. 11788/2008.

Por sua vez desenhamos 4 (quatro) objetivos específicos para o desenvolvimentos da pesquisa, a saber: a) Contextualizar solicitações e recorrências no campo do estágio curricular supervisionado no Brasil; b) Descrever o processo de introdução de estágio curricular nos cursos de Psicologia no Brasil; c) Compreender a dimensão das políticas de estágio curricular supervisionado a partir do quadro teórico da abordagem do ciclo de políticas e d) Discutir as alterações predominantes quanto à

organização e oferta do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Psicologia nas instituições selecionadas à luz das devolutivas dos respondentes.

Motivação e Fundamentação Teórico-Metodológica da Pesquisa

Do ponto de vista acadêmico-científico o desenvolvimento da presente pesquisa possibilita contextualizar e problematizar a conjuntura atual e os caminhos que a psicologia tem percorrido no Brasil em relação a sua consolidação como profissão e sua história de formação no ensino superior no Brasil, sobretudo por meio das reformulações dos projetos pedagógicos. Mas considerar o estágio curricular frente às profundas transformações no mundo do trabalho e o constante desenvolvimento científico e tecnológico é de grande relevância instigando a universidade a repensar e discutir sobre seu processo formador. (SOUZA, 2009).

A relevância social, amplia as discussões e olhares sobre o papel e à necessidade recorrente do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Psicologia no Brasil ampliando espaços de conhecimento sobre a natureza e amplitude dos mesmo para os universitários da área, bem como as oportunizações sociais na comunicabilidade e exercício da profissão do psicólogo.

E, por fim, acreditamos que a proposta de pesquisa contribui para elucidar questões que ocorrem na psicologia em relação as políticas públicas e mais especificamente implicações para a formação do psicólogo. Dessa maneira compreenderemos melhor e de forma consistente os caminhos que atualmente perpassam a educação superior de nosso país abrindo ao diálogo e a Reflexão.

A fundamentação teórica acerca da temática da constituição do curso de Psicologia no Brasil ancora-se, dentre outros, nas contribuições de Furtado (2012); Gonçalves (1994); Lisboa, Barbosa (2009); Nauristela, Damasceno, Cordeiro, Missio, Reis, Sales (2016); Naves, Silva, Peretta, Nasciutti, Silva (2017); Seixas (2014); Reis, Guareschi (2010); Rezende

(2014) e Rudá, Coutinho e Almada Filho (2015). A presente literatura é importante no contexto do itinerário dos cursos de psicologia no Brasil, pois apresentam as passagens e modificações dos currículos favorecendo a análise do objeto proposto devido os reflexos e impactos históricos.

A partir do panorama contextual constituído, a literatura científica produzida em instituições universitárias que delimita a centralidade do objeto foi constituída, dentre outros com as contribuições de quatro Dissertações de mestrado que versando sobre a área deram centralidade ao estágio nos trabalhos de Cury (2012); Fernandes (2016); Rezende (2014) sendo estas da área de psicologia e Souza (2009) da área do serviço social. Além dessas, seguem quatro Teses de doutorado, Rodrigues (2005) da área de Educação e Silva (2010) da área da Educação Escolar, Bernardes (2004) e Seixas (2014) ambos da área de psicologia, materiais científicos disponibilizados no Brasil compreendendo a discussão do objeto na plataforma CAPES.

Em relação ao universo da literatura especializada via periódicos encontramos sete artigos, a partir das Plataformas Scielo (BVS-Pepsic), sendo que cinco descritos como sendo da área de Psicologia, um da área de Educação e um da área de história da psicologia, representados pelos seguintes autores: Santos, Vieceli, Botomé, Kubo (2009); Cury, Ferreira Neto (2014); Furtado (2012); Narustela, Damasceno; Cordeiro; Missio; Reis; Sales (2016); Reis e Guareschi (2010); Rudá, Coutinho, Almeida-Filho (2015), Soares (2010) e a contribuição de Yamamoto (2012). Tais materiais descrevem e apresentam resultados de pesquisa sobre o estágio curricular supervisionado em psicologia, aludindo a necessidade de reflexão do papel e centralidade dos saberes e fazeres na formação profissional do psicólogo.

À luz da literatura especializada, bem como das devolutivas dos respondentes utilizamos o ciclo de políticas na perspectiva de Ball e colaboradores na leitura e análise do objeto (Bowe; Ball; Gold, 1992). Por meio do mesmo desenvolvemos uma análise crítica e contextualizada de

programas e políticas de educação, considerando os contextos macrossociais de sua elaboração até a sua implementação no contexto da prática e os seus resultados. É um quadro de análise, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas e sua validação ou não dentro de contextos, conforme a perspectiva documental ou devolutivas dos atores sociais. O fato de que as políticas não dizem exatamente o que deve ser feito, criam circunstâncias que vão ser analisadas e executadas de acordo com a interpretação de seus leitores. (MAINARDES, 2006).

Esta abordagem analisa diversos contextos políticos, "[...] relacionando os acontecimentos em âmbito global com o local e vice-versa". Verifica o quanto um "[...] influencia nas decisões políticas do outro, o que pode gerar mudanças no desenvolvimento de suas ações". Um ciclo contínuo é constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, "[...] não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates". (MAINARDES, 2006, p. 51).

O contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, daí ser "[...] nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado". Consequentemente, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Nem sempre o discurso em formação recebe apoio e "[...] outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social". (MAINARDES, 2006, p. 50).

O contexto da produção do texto, explicita o discurso, os documentos gerados que dão forma à política, logo, ao "[...] passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a

política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores" Para o autor os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, "[...] que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos e competem para controlar as representações da política". Portanto, "[...] as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades". (MAINARDES, 2006, p. 52).

As consequências onde são vivenciados os resultados das políticas implementadas podem ser observadas no contexto da prática. Este contexto "[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original". Os professores e outros profissionais da educação "[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas". (MAINARDES, 2006, p. 51).

A pesquisa foi desdobrada por meio da abordagem qualitativa (GAMBOA, 2003; LIMA, 2003), uma vez que procura recuperar os sentidos, percepções, significados e subjetividade dos respondentes mediante a sua compreensão e interpretação. Lima (2003) observa que tal abordagem é uma atividade investigativa centrada no enfoque compreensivo que permite a apreensões e a problematizações mais significativas acerca do objeto.

O desenvolvimento das etapas da pesquisa se deu a partir do levantamento bibliográfico e documental normativo (BRASIL, 1961); (LDB 4024/1961); Parecer n. 403/62 (BRASIL, 1962); Leis e Normas Fundamentais Sobre Psicologia (1976); Brasil (1996); LDBEN; BRASIL (1992); Carta de Serra Negra; Parecer 776/97 (BRASIL, 1997); Proposta de Diretrizes Curriculares para Curso de Graduação em Psicologia e Projeto de Resolução para a sua Regulamentação (BRASIL, 1999); BRASIL, 1999a (DCN para os cursos de Psicologia – 1ª versão Não

publicada); BRASIL, 1999b (DCN para os cursos de Psicologia – 2ª versão Não publicada); BRASIL, 2000; Padrões de Qualidade para o Ensino de Psicologia (BRASIL, 2000); Parecer 1341/2001 (BRASIL, 2001); Parecer 72/2002 (BRASIL, 2002); Lei nº 11788/2008 (BRASIL, 2008); Resolução n 8 de 07/05/2004 – DCN's de Psicologia (BRASIL, 2004); (Currículo Mínimo para os Cursos de Psicologia (ABEP, 2011), Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia - Resolução n. 5 de 15/03/2011 (BRASIL, 2011) e documental institucional, visto que foi necessário a análise da centralidade do ECS a partir dos PPCs (Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia) acerca das mudanças e orientações de sua práxis a partir da Lei 11.788/2008, além da carga horária e disposição do ECS na matriz curricular dos cursos de psicologia nas instituições elencadas como locais epistemológicos da pesquisa e os Regulamentos de ECS do curso de Psicologia de cada instituição.

Sobre a Escolha dos Instrumentos de Coleta e Análise de Dados e Critérios de Escolha do Local Epistemológico da Pesquisa Respondentes

Para a pesquisa de campo foram elaborados dois instrumentos constituídos por meio de entrevistas e questionários por meio de Roteiro de questões semiestruturadas que visou compreender a percepção dos coordenadores e professores supervisores do ECS quanto aos impactos acerca da implementação das políticas de estágios no ensino superior em seus cursos de psicologia. As entrevistas[19] foram desenvolvidas com 3 (três) coordenadores dos cursos de psicologia, conforme critérios estabelecidos, visto serem esses respondentes os agentes implementadores da política de ECS diretamente relacionados ao curso e

[19] A entrevista se faz necessária, pois abre a possibilidade de compreender e conhecer internamente as questões enfrentadas pelos atores sociais. Ela seria uma ferramenta de informação para elucidar as realidades sociais e indispensável para a apreensão e compreensão das condutas sociais. (POUPART, 2014).

os questionários[20] aplicados a 3 (três) professores supervisores de estágio (um de cada instituição), de maneira a contemplar suas percepções considerando as suas incumbências nas alterações nas políticas de ECS pós Lei 11.788/2008.

A análise dos dados foi desenvolvida por meio da análise documental (CELLARD, 2012) e à análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para Cellard (2012) a análise documental explicita não somente o conteúdo de um documento, mas em comparação com versão anteriores, o que foi modificado quanto ao que valia e o que permanece sendo válido à luz de normativas ou diretrizes que o delineiam. Na leitura e análise dos documentos pertinentes ao ECS, a análise documental nos forneceu um amplo conhecimento da estruturação e modificações normativas ao longo de um tempo histórico e cronológico, ao passo que a Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011) nos possibilitou desvelar os discursos contidos nos textos de forma mais recortada. As etapas da técnica compreenderam:

a) Análise prévia - consiste na organização do material, operacionalização e sistematização, escolha dos documentos, formulação de hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores e leitura flutuante;
b) Análise exploratória - consiste em codificações e classificações, e julgamento das codificação e classificação temática;
c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação - consiste na tabulação e aplicação de técnicas descritivas de análise.

A análise de conteúdo descrita por Bardin (2011), consiste na decomposição de textos em unidades e depois classificação por reagrupamento. Consideramos que a técnica escolhida possui consistência

[20] O questionário é um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas que são respondidas por escrito com a vantagem da uniformidade das avaliações, maior liberdade nas respostas devido o anonimato, atinge o maior número de pessoas simultaneamente e não exige necessariamente a presença do pesquisador. (MARCONI; LAKATTOS, 2006).

e rigor metodológico trazendo aos pesquisadores uma organização e compreensão aprofundada das análises discursivas extraindo significados expressos e latentes de um texto (CHIZZOTTI 2006).

Como critério primário para o local epistemológico selecionamos três Universidades com os seguintes critérios:

d) As universidades deveriam ter cursos de psicologia com pelo menos 10 anos de atividade considerando as mudanças e possíveis avanços ou não a partir das políticas implementadas pela Lei 11.788/2008.
e) A representação das Instituições deveria contemplar, a seu turno, as esferas público, privado e confessional (uma de cada esfera, portanto)

f) Reunião necessária dos itens a e b.

Considerando os critérios estabelecidos e a dimensão de viabilidade para o desenvolvimento da investigação pela pesquisadora, as instituições denominadas como locais epistemológicos foram 3, sendo que duas da região sudeste (mais precisamente no Estado de São Paulo) e uma (1) da região sul, conforme quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Instituições universitárias selecionados para o estudo.

Fonte: Elaboração dos autores.

ESTADO	CIDADE	TIPO DE IES	IES	INÍCIO DOS CURSOS DE PSICOLOGIA
São Paulo	São Paulo	Confessional	UNASP	2003
Rio Grande do Sul	Ijuí	Privado	UNIJUÍ	1991
São Paulo	São Paulo	Publica	USP	1962

A cerca dos critérios de seleção dos respondentes foram delimitados os seguintes – seriam selecionados pelo menos:

a) 3 coordenadores do curso de psicologia, um por instituição, com pelo menos 2 anos de exercício na função;

b) 3 professores supervisores de ECS no curso de psicologia, um por instituição, com pelo menos 2 anos de exercício na função;
c) Reunião necessária dos itens a e b, totalizando 6 sujeitos

O universo descrito em número de 6 (seis), excluiu respondentes que não fossem contemplados no item a e b dos critérios de escolha. Tal delimitação aporta-se ao grau de aproximação ou como afirma Marran (2011), ao grau de familiaridade dos atores sociais quanto ao campo do conhecimento escolhido. A familiaridade com a área, nesse caso, caracteriza-se como núcleo duro dos critérios, visto que os implementadores das políticas de ECS, necessariamente deveriam ter, além da formação na área do curso, conhecimento sobre a organização, estrutura e funcionamento, bem como serem capazes de identificar os seus percursos pós-Lei 11.788/2008.

Considerações Finais

A discussão do ECS na área da Psicologia se faz necessária devido a relevância social, considerando o estágio curricular e as profundas transformações no mundo do trabalho, faz a universidade repensar e discutir sobre seu processo formador e por fim esclarecer na psicologia a relação que ela estabelece com as políticas públicas e mais especificamente as implicações para a formação do psicólogo.

O status deste trabalho se encontra em andamento e tem a perspectiva de encaminhar discussões, tecendo problematizações acerca da política de implementação na área.

Espera-se que essa pesquisa contribua para os estudos sobre da importância do estágio curricular em psicologia. Desta forma compreenderemos de forma consistente os caminhos que perpassam a educação superior de nosso país.

Referências

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2003, n.º 22, p.35-46. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf. Acessado em 12 de abr. de 2018.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75, ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf. Acessado em 12 de abr. de 2018.

BALL, J. S.; MAINARDES, J. (Orgs.) Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS A. V.B, GOMIDE P. I. C. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. Psicol. cienc. prof. vol.9, no.1. Brasília, 1989. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000100003. Acessado em: 18 mar. de 2018.

BASTOS A. V.B, GOMIDE P. I. C. Quem é o psicólogo Brasileiro? Conselho Federal De Psicologia. São Paulo: Edicon, 1988. Disponível Em: <Http://Newpsi.Bvspsi.Org.Br/Ebooks2010/En/Acervo_Files/Quempsicologobrasileiro.Pdf> Acessado Em: 18 Mar. 2018

BERNARDES, J.S. O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil análise de documentos de domínio público. Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol.3 n.2, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812003000200009> Acessado em: 18 mar. 2018.

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

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL (dezembro de 1996). Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument. Acessado em 22 mar. de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Retificação do Parecer CNE/CES de 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf>. Acessado em: 15 de mar. 2018.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. Lei nº 11788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 26 de Set. 2008. Disponível em: < http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.788-2008?OpenDocument. Acessado em: 14 de fev. de 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 403/62 do CFE. (1962, 19 de dezembro). Brasília: Ministério da Educação. Disponível em : http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf. Acessado em 22 de mar.de 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. Carta de Serra Negra. Brasília, 31/07 a 02/08/1992. Resgatado pela ABEP. Disponível em: http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1992-cartadeserranegra.pdf.Acessado em: 22 de mar.de 2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (dezembro de 1997). Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acessado em 22 de mar. de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS n°218, de 06/03/1997. Disponível em: http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/res_cns_218_1997.pdf. Acessado em 29 de jan. de 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192 > Acessado em:14 de fev. de 2018

BRASIL. Diretrizes curriculares para os cursos de psicologia – 1ª versão, 1999a. (Não publicado). Disponível em: http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia1versao.pdf. Acessado em: 22 de mar.de 2018

BRASIL. Diretrizes curriculares para os cursos de psicologia – 2ª versão, 1999b. (Não publicado). Disponível em: http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia2versao.pdf>. Acessado em: 22 de mar.de 2018

BRASIL. Lei nº 4.024, DE 20 de dezembro de 1961. Disponível em http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.024-1961?OpenDocument. Acessado em: 18 mar. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (1999). Proposta de diretrizes curriculares para curso de graduação em psicologia e projeto de resolução para a sua regulamentação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/psicologia.pdf. Acessado em 12 de abr. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (fevereiro de 2000). Padrões de qualidade para o ensino de psicologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/psicologia.pdf. Acessado em: 22 de mar. de 2018.

BRASIL. Parecer 072/02. Sobre as diretrizes curriculares – 2ª versão. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação

Superior, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf. Acessado em: 22 de mar.de 2018.

BRASIL. Parecer 1.341/01. Sobre as diretrizes curriculares – 1ª versão. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf. Acessado em: 22 de mar.de 2018.

BRASIL. Parecer 776 do CNE de 03/12/1997. Orientação para diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acessado em: 22 de mar.de 2018

BRASIL. Resolução nº 8 de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução 8 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2004, Seção 1. p.16-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf.Acessado em: 12 de abr. de 2018.

CORREIA, A. M. B. As vivências na formação inicial mediando a constituição da identidade profissional de estudantes de psicologia. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina/PI: Fundação Universidade Federal do Piauí, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=186185#. Acessado em 12 de abr. de 2018.

CURY, B. M. Reflexões sobre a formação do psicólogo no brasil: a importância dos estágios curriculares. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_CuryBM_1.pdf. Acessado em: 11 de abr. de 2018.

MARRAN, A. L. Avaliação da política de estágio curricular supervisionado: um foco na graduação em enfermagem. Dissertação. Mestrado em Educação – Dourados, MS: UFGD, 2012. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Ana%20L%C3%BAcia%20Marran.pdf Acessado em: 02 de jan.de 2018.

REZENDE, L. B. Da formação à prática do profissional psicólogo: Um estudo a partir da visão dos profissionais. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Leonice-Barbara-de-Rezende.pdf Acessado em: 19 mar.de 2018.

RODRIGUES, R.M. Diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem no Brasil: Contexto, conteúdo e possibilidades para formação. Tese (Doutorado em Educação). Campinas (SP): Faculdade de Educação da UNICAMP; 2005.

Disponível em: http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000349675. Acessado em 29/01/2018.

SEIXAS, P. S. A formação graduada em psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pos-DCN. Tese (Doutorado em Psicologia). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17401. Acessado em: 11 de abr. de 2018.

SILVA, J. C. B. As políticas educacionais e a formação do profissional da psicologia: suas implicações para a atuação profissional, 2010 Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara Disponível em: http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2218.pdf Acessado em:14 de fev.2018.

SOUSA, M. G.S. Estágio Curricular Supervisionado e a Construção e (Re) Construção de Saberes Docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores'. Tese (Doutorado em Educação). Teresina/PI: Fundação Universidade Federal do Piauí, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134/Tese.pdf?sequence=1Acessado em:11 de abr.de 2018.

SOUZA, T. M. C. Intersubjetividade na formação profissional – a Experiência do Estágio Supervisionado em Serviço Social no Centro Jurídico Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Unesp/Franca. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Franca (SP): Faculdade de História, Direito e Serviço Social, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2009. Disponível em: http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/tatiana.pdf. Acessado em 12 de abr. de 2018.

O COLÉGIO PADRÃO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ENSINO SECUNDÁRIO ATÉ SUA OFICIALIZAÇÃO

The standard school: the pursue of brazilian secondary education for its officialization

Adriena Casini da Silva[21]; Wânia Cristina dos Reis José Balassiano[22]

Resumo: A origem do Colégio Pedro II remonta a um momento importante na Educação brasileira: definir, oficialmente, o que era o ensino secundário no Império. Logo traz consigo um programa institucional de "Colégio Padrão", em contraposição aos meios de se formar no ensino secundário. Por meio de uma revisão bibliográfica de leis do império e de obras de autores como Mendonça (2011), Haidar (2008), Cunha (2007) e Nunes (2000), este artigo percorre os caminhos da Educação Brasileira – desde os jesuítas e as Reformas Pombalinas –, até o momento em que se busca estruturar o ensino secundário imperial, com a criação do Colégio Pedro II (1837). Partindo do investimento na construção de um colégio padrão, com fins de desempenhar um papel como "instituição modelar e padronizadora" no ensino secundário brasileiro, analisamos as motivações que levaram à necessidade de um padrão para a regularização do ensino secundário a partir desta instituição.

Palavras-chave: Ensino secundário. Colégio Pedro II, Colégio padrão. Oficialização.

Abstract: The origin of the traditional Colégio Pedro II merges to a crucial Imperial moment to Brazilian Secondary Education history: its official definition. If in one hand, the institutional program of Colégio Pedro II is created to be a national model and symbol to Secondary Education, in another hand, there was a diversity of means to get certification. In light of an extensive review on Imperial Laws and studies of researchers such as Mendonça (2011), Haidar (2008), Cunha (2007) and Nunes (2000), this research aims to reflect on the Brazilian Education paths until the creation of the Standard School – Colégio Pedro II (1837) –, as intended to function as a schooling "model" to structure the Secondary Education in Brazil. Concerning the governmental investiment on building the Standard School – as much as its strong institutional program –, this study analyzes motivation and interests behind the need for standards and officialization of Secondary Education in Brazil.

Keywords: Brazilian secondary school. Colégio Pedro II. Standard school. Officialization.

[21] Doutoranda em Educação pela PUC-Rio. E-mail: adrienacasini@gmail.com

[22] Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro: E-mail: waniabalassiano@hotmail.com

Introdução

O Ensino Secundário – que podemos compreender como o atual Ensino Médio – não era parte dos objetivos primários do Império brasileiro. Entre os muitos caminhos percorridos no ensino dos Estudos Menores (ensino de ler e escrever e ensino secundário), como os jesuítas e as Reformas Pombalinas, destacamos o Ato Adicional de 1834 como um momento crucial para a busca por um modelo de ensino nas províncias, pela descentralização da Educação dos Estudos Menores, delegada às províncias.

Ainda que distante de ser um projeto de nação, a elite brasileira[23] – classe social que possuía acesso à escola secundária, majoritariamente, no Século XIX – via o ensino secundário como o meio para alcançar Estudos Superiores. Logo, visava por um modelo que não cumprisse apenas o seu papel de certificar para estudos posteriores, mas que também fosse uma instituição de qualidade e padrão. Para tal, foi fundado em 2 de dezembro de 1837, o Imperial Collegio de Pedro II[24], e assim, surge pela primeira vez e oficialmente em nosso país, um modelo de Ensino Secundário.

Este artigo objetiva estudar como se estrutura o ensino secundário imperial, considerando a criação do Colégio Pedro II, em sua oficialização. Assim, discutimos as acepções de ensino secundário antes e depois da criação do colégio, organizando em subseções os tópicos referentes a como se delineia um padrão oficial de ensino secundário, através da fundação de um colégio padrão de ensino secundário, no Brasil Império.

---

[23] Representada, no cenário educacional aqui discutido, pelos filhos de colonos abastados como proprietários de terras e de escravos, servidores públicos e comerciantes. (CUNHA, 2007).

[24] Atualmente, escreve-se com a grafia "Colégio Pedro II". Portanto, optamos por usá-la no texto.

Em primeira observação, a proposta do colégio procura estabelecer, por meio de um programa institucional[25] de "colégio padrão", um modelo para a educação secundária e a mocidade da nação. Logo, justificamos o contraste aos diversos trajetos de formação no Ensino Secundário – exames gerais, aulas régias, colégios – para compreender a extensão das transformações do Ensino Secundário e os caminhos que levaram à sua criação.

Para compreendermos o ensino secundário no período Imperial, faremos um breve percurso do panorama histórico e pedagógico do ensino secundário no Brasil. Segundo Romanelli (1978), com a chegada dos jesuítas da Companhia de Jesus, o ensino secundário foi introduzido na sociedade colonial brasileira, há mais de 500 anos, ainda que como uma experimentação, visto que naquele momento, as ideias e os ideais europeus eram referência, neste contexto de práticas colonizadoras, "[...] para Portugal assegurar a dependência econômica era fundamental a dependência política. Para a manutenção desta última, era indispensável à dependência cultural". (ZOTTI, 2004, p. 16).

O ensino jesuítico trouxe um modelo de colégio europeu, privilegiando uma cultura letrada no ensino, utilizando-se da oralidade primária "[...] com o intuito de difundir suas convicções religiosas e, junto com elas, as novas tecnologias intelectuais das quais eram portadores" (NUNES, 2000). Sobretudo, a ordem jesuítica colaborou com uma segregação política e econômica na Educação brasileira, em sua tenra origem: a educação não era para todos já na colônia, uma vez que os índios tinham direito apenas ao ensino com fins de catequização, enquanto os filhos de colonos mais abastados estudavam humanidades.

"Os colégios jesuítas e de outras ordens religiosas [...] eram o símbolo de distinção de classe em nossa sociedade" (OLIVEIRA; ALVES,

[25] Compreendido aqui como modo de socialização, conforme os estudos de Mendonça et. al. (2013).

2009, p. 4). A primeira acepção que se tinha de como seria um ambiente escolar seguia os moldes europeus de "colégio", no que se refere ao controle dos corpos, do espaço, do tempo e da racionalização da grade de disciplinas, porém procurando estabelecer um diálogo com a cultura oral local, experimentando uma releitura do modus parisiensis através da Ratio Studiorum, o que resulta na criação de mais colégios.

Cunha (2007) destaca que os colégios jesuítas do Brasil possuíam quatro graus de ensinos sucessivos e propedêuticos: o curso elementar (primeiras letras – conhecimentos de ler e escrever), curso de artes, curso de humanidades e o curso de teologia. De acordo com o autor, os cursos de primeiras letras e de humanidades eram organizados para atender aos alunos externos, isto é, que não pertenciam à Companhia de Jesus.

Ainda assim, a racionalização no ensino não dialogava com o contexto da colônia, segundo Oliveira; Alves (2009), o ensino jesuítico preocupava-se em formar "[...] jovens abastados no domínio da cultura geral e não em qualificar para o trabalho, não contribuíram com as transformações estruturais do Brasil colonial. Para a população indígena e branca em geral era oferecida uma educação elementar". (idem, p. 4).

Como esclarece Romanelli (1978), o ensino secundário possuía um viés classista e podemos observar uma dualidade na oferta da educação: os jesuítas da Companhia de Jesus estavam à frente da Educação para determinar uma desigualdade social, econômica e política marcada por um ensino secundário restrito a filhos de colonos financeiramente privilegiados – com fins de servirem à Companhia e/ou à Coroa posteriormente, administrando a colônia após estudos superiores em Coimbra – e por um ensino de ler e escrever para índios e brancos pobres, de modo a recrutar fieis e serviçais passivos aos mandos e desmandos da Coroa Portuguesa.

> Para quem não obtivesse vaga nas escolas religiosas, militares ou de mestres particulares havia outras formas de acesso à escolaridade. Refiro-me às vias informais — por meio de relações familiares, de amizade, de compadrio ou da inserção na vida paroquial — que permitiam que participassem de diversas atividades nas igrejas como a de coroinha, corista ou aluno das

> aulas de catecismo: nos recolhimentos de órfãos meninas, na Santa Casa de Misericórdia, e no Seminário de São Joaquim, no caso dos meninos. Alguém com formação escolar certamente não se negaria a ensinar seu afilhado, um parente, o filho de um amigo ou de um empregado de sua afeição. (CAVALCANTI, 2004. p. 191).

O Alvará Régio de 28 de junho de 1759 trouxe mudanças significativas para os estudos menores (primeiras letras e ensino secundário) na colônia portuguesa. O referido documento tirou todo o poder educacional das mãos da Companhia de Jesus, culminando em um ensino pelo e para o Estado (RIBEIRO, 1993, p. 16). Devido ao alvará, as missões jesuíticas foram proibidas e a Companhia teve que voltar a Portugal, sendo fechados os colégios e escolas de jesuítas na colônia.

O documento sugeria uma reforma educacional, proposta pelo Marquês de Pombal, em função do atraso português em relação a outros países europeus, no que diz respeito às ciências, onde responsabilizaram os jesuítas com o seu método contrário às evidências das sólidas verdades. Como Cunha (2007) destaca, a busca pela renovação pedagógica da cultura portuguesa como um dos motivos para as Reformas de Pombal, com base na emergência de um programa cultural iluminista, desde a primeira metade do século XVIII, em Portugal, o que atingiu também sua colônia.

Tal empreendimento ficou conhecido como "Reforma Pombalina" na História da Educação Brasileira, embora atualmente, autores defendam que o mais adequado seria tratar como "Reformas Pombalinas" (MENDONÇA, 2011), visto que há dois momentos na implantação da proposta: o primeiro momento, anterior a 1772, onde se buscava "[...] salvaguardar a articulação entre as diferentes classes e disciplinas com a concentração dos estudantes num mesmo local e com a união dos professores em corporações de estudos" (BARROSO, 1995. p. 149).

Em contrapartida, o segundo momento significou um relançamento da reforma, com "A Carta de Lei em que Sua Magestade criou as Escollas Públicas e deu o methodo para a Selecção dos Mestres", em 6 de

novembro de 1772 (MENDONÇA, 2011, p. 39). Assim, novas orientações surgiram com este documento, que exploraremos em um próximo tópico. Atentaremos ao primeiro momento das Reformas Pombalinas. Neste período, não houve avanços quanto à metodologia de ensino, visto que

> [...] o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses. (RIBEIRO, 1993. p. 16).

Antes das Reformas Pombalinas, observa-se que o trabalho dos jesuítas se estendia além da catequização, com o ensino de ler e escrever a brancos pobres e índios. Com a expulsão da Companhia de Jesus e o fechamento de seus colégios e escolas, grande parte da população ficou iletrada, sem acesso à educação, restrita a quem podia pagar por Aulas Régias[26], compreendidas como aulas avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, como objetivo de suprir as disciplinas antes oferecidas nos colégios jesuítas extintos.

> O sistema de ensino implantado com a Reforma dos Estudos Menores de 1759 baseava-se, portanto, nas Aulas de primeiras letras e nas Aulas de humanidades, que eram denominadas de maneira geral de Aulas Régias. É oportuno assinalar que no Despotismo Ilustrado, a palavra régio tem um caráter ambíguo, porque ao mesmo tempo em que remete à figura do monarca, reiterando uma tradição absolutista, que persiste período afora, representa também o avanço que o termo traz, pela contraposição à tradição de ensino por parte da Igreja. Nesse caso, as Aulas Régias significavam as Aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja. Também na educação manifestava-se o Regalismo. (CARDOSO, 1999. p. 106).

Contudo, as reformas restringiram o ensino àqueles que poderiam progredir aos Estudos Maiores (ensino superior), ou seja, a disparidade econômica e social é alavancada pelo analfabetismo de grande parte da

[26] Denominação de aulas ofertadas pelo Estado, de 1759 a 1822. Após a Independência, as Aulas Régias (que faziam referência ao poder da Coroa Portuguesa) receberam a nomenclatura de Aulas Públicas.

população, em contraste à educação oferecida aos filhos de colonos abastados, não acontecendo a articulação entre diferentes classes prevista para este primeiro momento das reformas.

No segundo momento, após 1772, marca ainda mais a fragmentação dos Estudos Menores. A grande inovação na Educação de Portugal e da colônia, orquestrada pelo Marquês de Pombal, conseguiu distanciar ainda mais a integração de classes em um mesmo espaço de aprendizagem, segregando as classes sociais:

> O alvará de 6 de novembro de 1772, que regulamentava o ensino das escolas onde se aprendia a "ler, escrever e contar", introduzia uma novidade: a educação deveria ser diferenciada, conforme a origem social do aluno. Para aqueles que iriam se dedicar aos "serviços rústicos" e às "artes fabris" — importantes atividades "que ministram o sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político" —, bastaria que tivessem as "instruções dos párocos". Ou seja: para eles era dificultado o ingresso no ensino público, preferencialmente oferecido àqueles alunos que tivessem condições de prosseguir nos estudos e ingressar nas escolas superiores. (CAVALCANTI, 2004. p. 176-177).

Essa situação se mantém, inclusive, com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, pois "[...] o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber" (RIBEIRO, 1993, p. 17). O foco da Família Real Portuguesa no Brasil foi desenvolver o Ensino Superior, de modo a capacitar funcionários para a administração local.

Com base nos estudos de Cunha (2007), a criação de escolas superiores no Brasil, com a chegada da corte portuguesa no Rio de Janeiro, encontrou um ensino secundário oferecido em poucos seminários e um punhado de aulas régias, sem haver um currículo seriado estabelecido. As escolas logo montaram um mecanismo de verificação do aprendizado, os exames de preparatório, tal como aulas de preparatórios não-obrigatórias, para assegurar que os alunos pudessem de fato cursar estudos superiores.

Após a Independência do Brasil em 1822 – que exploraremos mais no próximo tópico – e a Constituição de 1824, destaca-se o Ato Adicional

de 1834. Conforme Castanha (2012), o documento foi uma solução encontrada para amenizar tensões políticas ainda sensíveis pela Independência e pela centralização da Educação pelo Estado nacional.

Logo mudanças políticas também ocorreram na Educação com a separação dos Estudos Menores em dois níveis distintos, em documentos oficiais: ensino primário ou instrução primária e, no que se refere à educação secundária, como ensino das humanidades ou aulas de estudos menores. (CARDOSO, 2002).

Portanto, o ato de 1834 assinala mudanças na Educação, como a extinção do sistema de ensino implantado com as Aulas Régias – apesar de manter a escola pública e leiga – e a oferta da Educação de forma descentralizada, passando a ser responsabilidade das províncias, havendo assim, duas esferas – de poder político e social – destacadas nesta sociedade brasileira imperial, segundo Cunha (2007):

> O ato adicional dividiu o setor estatal de ensino em duas esferas. A primeira era a esfera nacional, compreendendo os estabelecimentos criados por lei da Assembleia Geral. A segunda esfera, provincial, compreendia os estabelecimentos de ensino criados pelas assembleias provinciais. Na prática, houve uma correspondência entre essas esferas de competência e os graus de ensino. A esfera nacional abrangia as escolas que ministravam ensino primário e médio, no município da corte, e superior em todo o país; a esfera provincial, as que se dedicavam ao ensino primário e médio nas províncias. (p. 79).

Neste segundo momento, mais disparidades foram acentuadas na Educação, especialmente quanto ao modelo de organização pedagógica da época: os modelos pedagógicos de "instituição escolar" e "aulas avulsas". Em 1835, o ensino secundário "[...] passou a reunir as aulas, ou cadeiras avulsas, em estabelecimentos de instrução secundária denominados de liceus". (CARDOSO, 2002, p. 113).

Os primeiros liceus, criados no século XIX, não possuíam um conjunto organizado de aulas, sendo aulas avulsas sem uma sequência de disciplinas, à escolha dos alunos. Entendia-se por escola o mesmo que

"cadeira", isto é, uma unidade de ensino um professor, onde cabia ao aluno decidir por seu itinerário formativo[27].

Além da disponibilidade da cadeira, a falta de uma regularização sobre como deveriam ser os estudos nesta etapa de ensino mostram que a liberdade de escolha não apresentava um projeto de educação aos jovens do Império, mas de fragmentação do processo de ensino-aprendizagem. (CARDOSO, 2003).

Como os liceus eram pagos, poucos alunos conseguiam frequentá-los e a oferta de disciplinas restringia-se também às disciplinas exigidas pelos exames de preparatório, isto é, os exames de acesso aos cursos superiores (MENEGHETI, 2012). Havia ainda, a possibilidade de pagar por aulas avulsas e fazer exames[28] parcelados ou gerais, para obter uma certificação para continuar os estudos (HAIDAR, 2008).

Mendonça (2011) aponta que havia uma grande dificuldade em tornar o ensino secundário regular, sem fatores essenciais para formalizar a oferta do ensino secundário: não havia uma "instituição modelar e padronizadora" (idem, p. 40), como não havia uma preocupação em legislar sobre a formação em ensino secundário e como se daria sua escolarização regular e a cadeira não fazia parte de nenhum curso, ou seja, toda "cadeira avulsa" era ensinada de forma isolada, sem qualquer articulação com as demais. (PENNA, 2009).

De acordo com estudos de Mendonça (2011), a destruição do sistema jesuítico não só apagou vestígios da educação anterior, como também causou a fragmentação dos estudos menores em aulas avulsas, dividindo o ensino secundário em cadeiras isoladas de disciplinas (Ó,

[27] Refere-se à escolha de disciplinas, condicionada às cadeiras ofertadas pelo liceu onde o aluno fora matriculado. Qualquer semelhança com a atual Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.145/2017 – não é mera coincidência: a escolha de cadeiras conforme a disponibilidade de professores no liceu pode ser melhor compreendida por essa atual analogia.

[28] Segundo Mendonça (2011, p. 40), os exames só foram extintos com a Reforma Francisco Campos, em 1931.

2003). Mesmo com a proibição[29] das aulas régias a partir do Ato Adicional de 1834, as Reformas Pombalinas não alcançaram o objetivo maior de solucionar problemas quanto à qualidade e ao progresso do ensino e das Ciências, mas sinalizaram a falta de tradição pedagógica e os diversos trajetos educacionais que poderiam preparar e habilitar alunos para os Estudos Superiores como um problema a ser resolvido com a criação de uma instituição de ensino padrão, um colégio imperial.

O Imperial Colegio De Pedro II

Segundo Cavalcanti (2004), o Seminário de São Joaquim foi fundado em 1739, com o nome de Colégio dos Órfãos de São Pedro, com o objetivo de ensinar meninos órfãos de pais pobres, de modo a prepará-los para o exercício das funções eclesiásticas.

O nome "Seminário de São Joaquim" veio em 1766, quando o Colégio foi transferido para a região da Rua do Valongo, onde abrigava capela consagrada a São Joaquim. A população passou a chamar os Órfãos de São Pedro de seminaristas e, em um segundo momento, o próprio Colégio, que passou a ser conhecido como Seminário de São Joaquim, ensinando-os conhecimentos de ler e escrever, além de teologia (SPIX; MARTIUS, apud MACEDO, 2005).

De acordo com Cunha Junior (2008), o seminário foi extinto em 1818 por D. João VI para abrigar tropas do exército português, reestabelecendo-se apenas três anos depois como instituição escolar, por ordem de D. Pedro I. O ensino secundário estava presente no Brasil desde os colégios jesuíticos. Porém, mesmo com as Reformas Pombalinas, não havia uma regularização deste ensino. Com a Independência do Brasil em 1822, a antiga colônia se deparou com o desafio de tornar-se uma nação: "não bastava instruir, ou seja, ensinar a ler, contar e escrever. Com vistas

[29] As aulas públicas isoladas do Ensino Secundário só foram proibidas a partir do Decreto nº2006, de 24 de outubro de 1857.

à construção e ao desenvolvimento de Nação, era preciso educar, difundir princípios éticos e morais". (idem, p. 17).

O sistema de cadeiras avulsas em liceus – impulsionados pelo Ato Adicional de 1834 – não promovia essa educação e atuava de forma desarticulada, conforme a disponibilidade de professores e a escolha de alunos, sem qualquer orientação ou regularidade. Penna (2009) destaca que os relatórios anuais dos ministros do Império revelam que a falta de uniformidade e de um programa comum trazia vários problemas a este sistema. Assim, pensaram em "[...] agrupar as cadeiras avulsas num único prédio para serem bem mais fiscalizadas e dirigidas, fixar os compêndios que deveriam ser utilizados, criar um programa de ensino". (idem, p. 41).

Logo, sentiu-se a necessidade de um colégio imperial padrão na Cidade-capital do Rio de Janeiro (MOTTA, 2009), de modo a oficializar o ensino secundário como etapa de ensino com um programa institucional na educação de jovens brasileiros (MENDONÇA et al, 2013), ou seja, educando para empreender uma socialização de modo a formar um espírito de nação, empreendido no "[...] trabalho de uma intelectualidade capaz de organizar um discurso sobre a formação, composição e definição de nação". (RAMA, 1985).

Diante disto, aconteceu a conversão do Seminário de São Joaquim em Imperial Collegio de Pedro II – pelo Decreto nº 36979, de 02 de dezembro de 1837 – com fins de oficializar e regularizar a oferta de ensino secundário, assim como oferecer uma educação de qualidade com vistas à formação de uma elite nacional (NUNES, 2000). O antigo seminário-colégio de São Joaquim atendia a meninos desvalidos, e por isso, a sua extinção para a criação do Colégio Pedro II foi motivo de várias discussões e tensões da época. (PENNA, 2008).

Ferreira e Vechia (2004) destacam que a criação do colégio "[...] representou a primeira iniciativa do Governo Imperial de estabelecer o ensino secundário público no Município da Corte e de dar alguma

uniformização ao ensino secundário" (p. 2). Consistia de um projeto civilizatório nacional, de educar a mocidade e oferecer, em um primeiro momento, cadeiras menores avulsas em um único prédio para depois implementar reformas ao ensino secundário. Cabe destacar que, com sua criação, objetiva-se constitui-lo como etapa de ensino. (MASSUNAGA, 1989).

O Colégio começou a funcionar com alunos no ano seguinte à sua criação, em 1938, mas logo passou por reformas em sua organização escolar – contabilizando quatorze durante o Império –, e muitas delas imprimiram a experimentação pela busca de um padrão a ser seguido por outras instituições públicas e privadas de ensino secundário, no que se refere às três primeiras reformas do colégio: 1837, 1841 e 1855-1856. (POLON, 2004).

As justificativas para tantas reformas em seu currículo mostravam a dificuldade em conseguir professores para todas as disciplinas, adequação a demandas sociais e ao nível de desenvolvimento dos alunos (FERREIRA; VECHIA, 2004). Com a duração em torno de seis a sete anos, divididos de acordo com a reforma implantada, o ingresso no colégio se dava a partir dos dez ou onze anos de idade, sendo que os alunos[30] admitidos em internato ou externato já deveriam saber ler e escrever corretamente além de possuírem noções de gramática, matemática e doutrina cristã (CUNHA JUNIOR, 2008; NUNES, 2000; POLON, 2004). O ensino poderia se dar de duas formas: gradual ou regular, havendo exames de admissão e finais, organizando-se assim, o acesso e permanência dos alunos no colégio.

De acordo com Ferreira e Vechia (2004), o plano de estudos do Colégio Pedro II tinha o objetivo de levar o aluno aos estudos superiores e

30 A maioria dos alunos era pagante, havendo poucas vagas isentas de taxas (POLON, 2004).

de elevar os estudos de Humanidades, especialmente em línguas[31], no Brasil, com cerca de 62% da carga horária focada em Humanidades, além do ensino de outras disciplinas como Matemática, Ciências e até Música.

Para Polon (2004), destaca-se um ensino de formação geral e humanista, embora também buscasse atender a demandas sociais por um ensino mais pragmático ou menos "livresco". No entanto, Haidar (1972) considera que o colégio possuía uma função propedêutica, isto é, limitando-se a preparar candidatos para os cursos superiores, com conhecimentos exigidos para sua admissão, ou seja, passar nos exames de preparatórios.

O cumprimento das disciplinas necessárias para cursar os estudos superiores era uma das razões para a evasão de alunos. Polon (2004) aponta em sua tese que muitos alunos não chegavam a estudar seis ou sete anos no colégio imperial, fazendo apenas as disciplinas exigidas para que pudesse ser aceito no estudo superior desejado, abreviando sua formação no ensino secundário em cinco anos, em média.

> A facilitação dos exames preparatórios chegou até a reduzir a procura das escolas secundárias que iam se multiplicando. Era frequente os alunos de um colégio, como o Pedro II, abandonarem o curso antes do término, quando teriam o ingresso irrestrito em qualquer faculdade, por já terem conseguido aprovação nos exames preparatórios. (CUNHA, 2007, p. 116).

O plano de estudos do Colégio Pedro II também sofreu várias reformas durante o Império por pressão da elite por um ensino mais próximo do conhecimento exigido nos exames de preparatório, o que significou uma certa tensão, uma vez que, para muitos jovens "[...] o

31 Desde o primeiro plano de estudos, observa-se uma preocupação quanto à oferta de línguas estrangeiras, como uma centralidade no estudo de línguas. Primeiro, enfatizou-se o estudo da língua latina, reafirmando o caráter humanista e classista da educação do colégio imperial. Entre 1841 e 1849, debates entre professores e reitor marcaram a centralidade do ensino de línguas como uma das características do Colégio Pedro II. Contudo, em 1849 atualizou-se novamente o plano de estudos e o colégio passou a oferecer mais cursos de línguas "vivas" e úteis naquele momento em relações internacionais como o francês e o inglês. Neste ponto também identificamos um utilitarismo no ensino das línguas estrangeiras modernas como o francês e o inglês, como aponta Cunha Junior (2008).

curso do CPII era considerado demasiadamente longo pela maioria dos jovens, cuja preocupação principal era chegar às Academias Superiores" (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 104), assim, compreendiam que se estudava além do conteúdo exigido pelos exames. A diferença do Colégio Pedro II não se pauta apenas nesse currículo mais abrangente, mas nas intenções em sua fundação:

> Em primeiro lugar, a instituição serviria de modelo aos demais estabelecimentos secundários brasileiros, um padrão ideal para este ramo de ensino. Em segundo lugar, o Colégio da Corte seria parte de um projeto de formação e recrutamento da elite nacional, local em que os virtuais dirigentes imperiais deveriam aprender mais do que o conhecimento exigido nos preparatórios, mas um amplo conjunto de saberes, vivências e atividades. (idem, p. 103).

Petitat (1992) destaca que um grupo reduzido almejava mais do que chegar aos estudos superiores, como a aquisição de uma cultura geral. Esses alunos buscavam distinção em relação a outros grupos sociais e viam o colégio como oportunidade de cursar "verdadeiros estudos secundários", sem focar no utilitarismo do ensino secundário, mas no contato com a cultura clássica das Belas Artes e na possibilidade de adentrar o círculo imperial pelo conhecimento adquirido.

O programa institucional do colégio se propunha a dar conta do caráter modelar proposto para ele, visando cumprir um projeto civilizatório embasado em ideais e doutrinas morais alinhados à ideia de ser uma nação, de educar para o patriotismo de "[...] projetar um programa institucional para o ensino secundário como um todo". (MENDONÇA et al, 2013. p. 988).

Sua identidade institucional se constituiu, portanto, a partir desse contexto de autoafirmação do Império brasileiro e dos objetivos de oficialização do ensino secundário e como seu papel social enquanto instituição reguladora e socializadora era decisivo para amenizar tensões internas durante o Império e promover tal "educação", o colégio era acompanhado de perto pelo Imperador D. Pedro II, seu patrono:

> O Colégio de Pedro II, considerado "a menina dos olhos do Imperador", contava com o apoio direto de seu patrono, que fazia questão de: inspecionar pessoalmente as instalações físicas e os dormitórios em suas visitas frequentes ao local, acompanhar os exames dos alunos, os processos de seleção de seus profissionais, a produção intelectual de seus professores e ex-alunos, mantendo, inclusive, um de seus netos como aluno regularmente matriculado, quando a regra era educar os descendentes da família imperial na Europa. (POLON, 2014. p. 87).

Embora seu plano de estudos objetivasse se alinhar a demandas sociais da época e ao mesmo tempo cumprir com o propósito de educar a mocidade da nação, além de firmar um padrão oficial de ensino secundário, Massunaga (1989) conclui que o Colégio Pedro II não se desvencilhou das questões do Governo Imperial, agindo como um representante na busca pela unificação do povo brasileiro em nação.

Segundo a autora, o Colégio Pedro II não conseguiu ser um padrão real, uma vez que precisou adequar-se várias vezes a exames de preparatórios, evasões, demandas sociais etc. O Colégio não chegou a impor um modelo de ensino secundário, mas articulou-se de tal forma que, idealmente, tornou-se um símbolo de prestígio, tradição e qualidade de ensino – principalmente quanto ao ensino secundário, oficializado pela sua criação como nível de ensino – até os dias de hoje.

Considerações Finais

O Ensino Secundário passou por muitos caminhos até que se buscasse um padrão ideal de colégio e de currículo (plano de estudos). Os jesuítas foram responsáveis por sua introdução no Brasil Colônia, porém, embora oferecessem o ensino primário (ensino de ler e escrever) ao povo pobre e catequização aos índios, já havia uma disparidade socioeconômica na oferta do ensino secundário apenas a filhos de colonos abastados que tivessem condições de pagar pelos estudos menores e superiores, este último, cursado em Portugal.

Tal forma de segregação na oferta da Educação continuou ainda que com a expulsão dos jesuítas, acusados pelo fracasso nos avanços tecnológicos e científicos de Portugal. As Reformas Pombalinas não

conseguiram estender o ensino secundário a todos, embora fosse proposta e responsabilidade do Estado, neste primeiro momento, articular todas as classes sociais em escolas, ou seja, criar oportunidades de acesso à Educação.

Em um segundo momento, a diferença entre as classes tornou-se ainda mais marcada pelas diferentes possibilidades de cursar o ensino secundário se o aluno fosse capaz de pagar por ensino em liceus, aulas avulsas ou exames parcelados ou gerais. A fragmentação do ensino pelo Ato Adicional de 1834 responsabilizou as províncias pela Educação e devido ao fracasso do sistema de cadeiras avulsas, investiu-se em um colégio padrão que construísse um ideal de nação e de escolarização no ensino secundário a ser seguido em todo o Brasil.

O Colégio D. Pedro II nasceu com tal proposta e procurou dentro de seus limites estabelecer-se como uma instituição de prestígio, tradição e caráter humanista, com boa qualidade de ensino. Ainda que atendesse majoritariamente à elite brasileira que se formava como classe nesses tempos pós-Independência, a "menina dos olhos" significava a busca por excelência, um avanço na Educação dessa nova nação e um reflexo do governo, educando a mocidade.

Embora a grande missão do Colégio, as dificuldades encontradas na construção dessa instituição e do ensino secundário não permitiram que a instituição se tornasse reguladora e padronizadora como esperado. O colégio não conseguiu ser sempre um padrão real de ensino secundário, como previsto em sua criação, visto que coexistiu com exames parcelados, exames de disciplinas e aulas avulsas, tendo havido algumas inclusive no próprio colégio.

Contudo, enquanto padrão ideal, o colégio cumpriu o prometido, tornando-se uma figura tradicional e emblemática na História da Educação Brasileira, que se confunde com a consolidação tardia de um ideal de ensino secundário a ser seguido. Sua missão estende-se além dos reflexos do governo – ainda que seja um ente federado –, o Colégio é um dos

poucos espaços de memória da História da Educação Brasileira que segue como um ideal de instituição sensível às transformações sociais, políticas e culturais.

Referências

BARROSO, J. Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995.

CARDOSO, T. F. L. As Aulas Régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática.1759-1834. História da Educação (UFPel). v. 3, n.6, p. 105-130, 1999.

CARDOSO, T. F. L. Formação de professores para o ensino técnico: o lugar das oficinas femininas na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal-RN. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal-RN: UFRN/SBHE, 2002. v. 1. p. 157-158.

CARDOSO, T. F. L. A construção da escola pública no Rio de Janeiro Imperial. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo, v. 5, p. 195-211, 2003.

CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. Revista Brasileira de História da Educação, v. 6, n. 1 [11], p. 169-195, 2012. Disponível em: <https://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/162/171>. Acesso em 20 de julho de 2017.

CAVALCANTI, N. O Rio de Janeiro setecentista: a vida e a construção da cidade da invasão francesa até a chegada da Corte/Nireu Cavalcanti. – Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

Coleção de leis do Império. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio> - Acesso em 20 de março de 2018.

CUNHA, L. A. A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas. 3rd ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA JUNIOR, C. F. F. da. O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

FERREIRA, A. G. A. e VECHIA, A. Um olhar sobre as instituições de ensino secundário no século XIX: o Liceu de Coimbra e o Imperial Collegio de Pedro II. Cadernos de História da Educação, n. 3, jan/dez 2004, p. 5-16.

HAIDAR, M. de L. M. O Ensino Secundário no Império. Ed.Grijalbo, 1972.

HAIDAR, M. de L. M. O ensino secundário no Brasil Império. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

NUNES, C. O "velho" e "bom" ensino secundário*:* momentos decisivos*.* Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.35-60. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04>*.* Acesso em 20 de março de 2018.

OLIVEIRA, E. S.; ALVES, A. E. S. Dualidade do ensino secundário: a postura assumida pelo ginásio de conquista. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009, Campinas - SP. Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Campinas - SP: UNICAMP, 2009. v. 1. p. 1-14. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/cnwWqor6.doc>. Acesso em 20 de março de 2018.

MACEDO, J. M. de. Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro. ed. rev. e anotada. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 2005.

MASSUNAGA, M. R. P. – O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro – 1930 -1961. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1989.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Reforma Pombalina dos estudos menores (1759-1794) e o processo de profissionalização dos professores secundários no mundo luso-brasileiro. In: Regina Helena Silva Simões; Rosa Lydia Teixeira Correa; Ana Waleska Pollo Campos Mendonça. (Org.). História da Profissão Docente no Brasil (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil). 1ed.Vitória/ES: EDUFES, 2011, v. 7, p. 37-58.

MENDONCA, A. W. P. C.; LOPES, I. G.; SOARES, J. C. e PATROCLO, L. B. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. Educ. Pesq. vol.39, n.4. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000400011>. Acesso em 20 de março de 2018.

MENEGHETI, P. A trajetória do ensino no Brasil: ensino secundário e o exame de admissão. In: VII Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania", 2012, Florianópolis - SC. Anais do VII Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania", 2012. v. 2. Disponível em: <https:// http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2581>. Acesso em 23 de março de 2018.

MOTTA, M. S. da. Rio de Janeiro, cidade-capital do Brasil. In: Miriam Waidelfeld Chaves; Sonia Castro Lopes. (Org.). Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro - um século de história (1850-1950). 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009. p. 17-35.

Ó, J. R. do. O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

PENNA. F de A. Sob o nome e a capa do Imperador: A criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo. Dissertação de Mestrado. (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008. Orientador: Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

PENNA. F de A. O currículo colegial do Colégio de Pedro II. In: Miriam Waidenfeld Chaves; Sonia de Castro Lopes. (Org.). Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: Um século de história (1850-1950). 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009, v. 1, p. 37-56.

PETITAT, A. Entre história e sociologia. Uma perspectiva construtivista aplicada à emergência dos colégios e da burguesia. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 6, 1992.

POLON, T. L. P. Políticas Públicas para o Ensino Médio nos anos 90: Trajetória do Colégio Pedro II / RJ. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2004.

RAMA, A. A cidade das Letras. Trad. Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paideia (Ribeirão Preto) [online]. *1993*, n.4, pp.15-30. Disponível em: <https:// http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em 23 de março de 2018.

ROMANELLI, O. de O. História da Educação Brasileira. Petrópolis, Editora Vozes, 1978.

SPIX, J. B. von e MARTIUS, K. F. P. von. Viagem pelo Brasil: 1817-1820. Trad. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.

ZOTTI, S. A. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Brasília, DF: Plano; Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ZOTTI, S. A. O Ensino Secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. In: V Jornada do HISTEDBR. Sorocaba: UNISO, 2005.

UMA DISCUSSÃO SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL[32]

A discussion on affirmative action policies in Brazil

Paulo Gomes Lima[33]

Resumo: O objetivo dessa pesquisa foi o de discutir as políticas de ações afirmativas no Brasil, considerando os descompassos entre discursos e a perspectiva de abertura à democratização no ensino superior, tomando-se como fio condutor o seu itinerário histórico em meio aos arranjos do modo de produção. A metodologia foi conduzida por uma abordagem dialética de cunho exploratório à luz da literatura especializada. Observou-se, dentre outros que, o cenário brasileiro na década de 1990 e a posteriori, forneceu as condições necessárias à recorrência ao discurso da inclusão educacional à universidade por meio das ações afirmativas, entretanto, ficou claro que no caso brasileiro tais iniciativas, embora inovadoras, se mostraram parcelares dado ao considerável contingente de não incluídos às oportunizações do acesso, o que coloca em evidência a necessidade de discussão acerca da universalização da educação superior.

Palavras-Chave: Políticas de ações afirmativas. Universidade brasileira. Democratização. Universalização. Justiça social.

Abstract: The aim of this research was to discuss affirmative action policies in Brazil, considering the discomposing of speeches and the prospect of openness to democratization in higher education, taking as a conductor wire their historical itinerary in the midst To production mode arrangements. The methodology was conducted by a dialectic approach of exploratory nature in the light of the specialized literature. It was observed, among others, that the Brazilian scenery in the 1990 and later, provide u the necessary conditions à recurrence to the speech of educational inclusion to the university by means of the affirmative actions, however, it was clear that in the Brazilian case such initiatives, although innovative, were shown to be parcels given to the considerable contingent of not included in the opportunities of Access, which highlights the need for discussion about the Universalization of higher education.

Keywords: Affirmative action policies. Brazilian university. Democratization. Universalization. Social justice.

---

[32] Trabalho apresentado ao Eixo de Trabalho 1 (Educação Básica, Educação Superior e Instituição Escolar) em Cursos de Graduação em Psicologia: avaliação sobre a implementação da política e recorrências) do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[33] Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) e do Programa de Pós-Graduação e Educação (PPGED)UFSCar-Sorocaba. E-mail: paulolima@ufscar.br

Introdução

O cenário brasileiro na década de 1990 e a posteriori, fornece as condições necessárias para a solidificação desse empreendimento, inclusive com a recorrência da inclusão educacional à universidade por meio das ações afirmativas. A cargo dessa correlação entre investimentos em educação e políticas sociais, a lógica de organismos multilaterais como o Banco Mundial, atrelou as correções de dívidas sociais históricas como um novo paradigma que favoreceria o desaparecimento dos bolsões de pobreza no mundo.

A ênfase delineada apelava para um caráter de internalização da sinergia mundial para erradicação das desigualdades e distribuição de riquezas, dimensão ideológica veladora de interesses implícitos do sociometabolismo do capital. Nesse texto, por meio de uma pesquisa exploratória de cunho dialético, à luz da literatura da área, problematizamos o caráter excludente da educação superior à serviço do poder político e educação de elite no Brasil, a começar pelo período colonial, onde mesmo ainda não havendo uma educação superior propriamente dita, o controle repressor do Estado português e a dominação pela fé, ignoravam qualquer destinação de índole educacional mais ampla, que não fosse direcionada aos cidadãos do reino.

No império a conservação da estrutura educacional, mediante a inauguração da educação superior era um imperativo hegemônico na exigência de que os conhecimentos do povo não ultrapassassem os pertinentes às suas ocupações. Mesmo diante da possibilidade de ascensão econômica de alguns segmentos sociais, ainda no império fora estabelecida formas de contenção do acesso ao ensino superior, isto é, delimitando-se ainda mais, as perspectivas daqueles que aspirassem ascender socialmente mediante a oportunização na educação superior.

Com a proclamação da república o discurso político efervesceu na defesa de oportunidades para os cidadãos no ensino superior, contraditoriamente, o "entusiasmo declarado" não se aproximava de

qualquer materialização legal ou discricionária a esse respeito. Ao contrário, a criação do vestibular iria ratificar a opção contencionista do ensino superior para a elite. A contradição entre o capital e o trabalho em momento algum fora referenciada como manifestação da educação dualista no Brasil, bem como não fora fruto de discussão as denúncias de exploração das classes desfavorecidas e divisão social de classes.

A evocação da igualdade legal na primeira metade do século XX, mesmo com o nascimento da universidade, não configurou a igualdade social no sentido universalizante da democracia, ratificou-se sim como elemento de discurso ideológico em sentido restrito, no qual se justificava as relações de dominação. Mesmo diante da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61) e depois a 5.692/71, a maneira pela qual se estabelecia oportunidades educacional centrava-se numa educação dualista, consentida e ao compasso das necessidades do mercado, nesse momento ainda, orientada pelas inferências norte-americanas.

O pensamento liberal determina a disposição necessária de mundo e de força de trabalho, reduzindo o conceito de cidadania às conformações de seu ideário. O que ao seria diferente em todos os países em desenvolvimento que, a partir da década de 1970 aderiam ao neoliberalismo, mobilizado pela presença de organismos multilaterais na concessão partite de financiamentos e assessoria técnica e em contrapartida abrindo-se ao capital internacional como substrato para o seu crescimento econômico e visibilidade da sinergia humana mundial. O Brasil encamparia as premissas neoliberais somente a partir da década de 1990, por conta de movimentos sociais que tomavam corpo.

Nas décadas de 70, 80 e 90, a exemplo do histórico de exclusão no ensino superior no Brasil, medidas paliativas forma desenhadas pelo governo à medida que ocorrem movimentos sociais organizados em busca de inserção no mundo universitário, no intuito de amainar os conflitos. Alguns exemplos que podem ser explicitados nesse aspecto são: a

abertura de crédito (FIES – Financiamento Estudantil) para estudantes de classes desfavorecidas, a expansão de universidades privadas para atender demandas que o setor público não atendia, o PROUNI (Programa Universidade para Todos), cuja finalidade centrava-se na concessão de bolsas parciais e integrais à estudantes de graduação que não tivessem condições de pagar uma universidade privada e na década de 90, a discussão e implantação de ações afirmativas por meio da política de cotas à universidade brasileira.

As políticas públicas de ações afirmativas iniciadas pelo governo FHC, foram continuadas pelo governo Lula em suas duas gestões, não descaracterizando o caráter histórico de uma universidade excludente e dualista, estando sob a responsabilidade do Estado a formação de elites na universidade pública e a formação de mão-de-obra necessária ao mercado na rede privada. O que se denominou de inclusão educacional à universidade pelas políticas de ações afirmativas, não passou de um enredo da histórica continuidade do ideário excludente do sistema capitalista, ainda que represente uma dimensão de abertura frente ao que anteriormente não existia, como observaremos nas próximas seções desse trabalho.

Ações Afirmativas para a Universidade: Pontos de Correção de Dívida Histórica?

Em meio à construção da problemática não nos parecia coerente simplesmente nos colocar contra ou a favor da principal discussão do dia: ações afirmativas encampadas por políticas de cotas na universidade brasileira; nem mesmo nos manter omissos e passivos diante de um momento histórico que solicitava recorrências norteadas por um olhar crítico-reflexivo, dessa maneira assumimos a orientação de problematizarmos as condições em que se propunham tais ideários no

seio de uma sociedade capitalista, estruturada na metáfora do manobrista de ferrovias de Weber34.

Em pleno governo FHC, em 1996, ano da inauguração da LDB 9394/96, fora constituído um Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, que como orientação definia "ações afirmativas" como "medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado [...] com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros" (BRASIL, 1996, p. 10). O amplo espectro marcado pelas intervenções neoliberais do governo de então denunciavam o percurso de suas "concessões" ou "aberturas consentidas" e nomeadas de "medidas especiais e temporárias", que não se firmavam como conquista histórica do povo brasileiro, principalmente no tocante ao ingresso à universidade, mas "tomadas pelo Estado", para que por meio de deliberações fossem eliminadas as desigualdades sociais historicamente acumuladas. Propunha-se uma correção da dívida histórica, a exemplo dos EUA, com os grupos e classes sociais marginalizados por meio da "inclusão social", inicialmente voltada ao atendimento de frações da população negra no Brasil, estendida, a posteriori, aos indígenas e pobres.

Nesse projeto não havia espaço para se articular outro olhar ou arranjo social em que não houvesse excluídos, mas o panorama era o de, mantendo-se o projeto histórico da universidade para poucos no Brasil, as medidas inclusivas, a exemplo do modelo norte-americano por meio das ações afirmativas, atenuariam as questões situadas pelos movimentos sociais, mas não se enfocava as resistências dentro do próprio Estado

[34] "Não as ideias, mas os interesses materiais e ideais governam diretamente a conduta do homem. Muito frequentemente, as 'imagens do mundo' criadas pelas 'idéias' determinaram, qual manobreiros, os trilhos pelos quais a ação foi levada pela dinâmica do interesse". (WEBER, 1946).

americano, pautado pela segregação racial e econômica e ao mesmo tempo pela desmobilização dos desafetos sociais explícitos por organizações situadas.

Entre a concessão de ações afirmativas e o histórico de meritocracia historicamente na universidade americana aconteceram muitos posicionamentos contrários, mas as conformações em nome do "controle social" governamental e de mercado consentiram um arranjo de "igualdade" não somente quanto ao acesso à oportunidades de trabalho, também à prospecção percentual de agrupamentos humanos ao ensino superior, ao invés de tratamento indistinto de classes sociais, raça e gênero.

Nesse quadro as ações afirmativas foram propostas com o cuidado de não evidenciar os interesses e arranjos capitalistas de forma explícita, daí o incentivo governamental estendido, inclusive, à própria universidade na ênfase de discussões que geraram posicionamentos contrários ou favoráveis à temática, mesmo porque independentemente de qualquer direcionamento, os interesses neoliberais não seriam abalados, apenas tiveram o seu foco desviado convenientemente, negando os pressupostos neoliberais de um lado e ratificando medidas para a sua conservação no entrelaçamento Capital+Trabalho+Estado.

A proposição de uma sociedade e uma educação universalizante, humanizante e democratizante em si, somente é pauta de discussão em nível de projeção ideal no sistema teórico capitalista, enquanto for instrumento de conservação de suas estruturas. Não há esforço para qualquer rompimento da expropriação do homem pelo capital e a construção de uma teoria social capaz da superação da luta de classes nessa perspectiva.

A não assunção do enfoque neoliberal, pois como é sabido, prefigura o controle e privilégio do capital, é objeto de orientação do próprio metabolismo capitalista, justificando medidas de controle e chamando à uma participação consentida a sociedade como legitimação do que pode e

deve ser feito no quadro econômico mundial, levando-se em conta a responsabilização do social. Articulada ao combate das discriminações e processos de exclusão, as políticas compensatórias são canalizadas como estratégias essenciais para a inclusão de grupos sociais vulneráveis aos espaços sociais, por isso Piovesan (2005, p. 49) defende que:

> As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva.

As ações afirmativas surgem no bojo dessas discussões nos EUA, como respostas à denúncia da discriminação racial aos negros. No governo de Franklin Roosevelt (1941) é proibida a discriminação racial na contratação de funcionários do governo. A denominação "ação afirmativa" foi utilizada pela primeira vez em 1961 pelo presidente John F. Kennedy, quando da instalação da "Comissão por Oportunidades de Emprego". Em 1964, enquanto no Brasil eclode a ditadura militar, nos EUA, Lyndon Johnson estende a proibição de discriminação racial contra a população negra na iniciativa privada por meio da Lei dos Direitos Civis. Somente em anos posteriores (Décadas de 1960/70) tal nomenclatura viria a ser incorporada à vida política norte-americana no governo de Richard Nixon em 1972), curiosamente, quando da transição dos modelos produtivos para sua reestruturação e quando líderes como Martin Luther King defendia a necessidade de direitos civis dos negros, nesse caso, pretendia-se não somente a inserção da igualdade entre indivíduos, mas a melhoria das condições materiais das minorias raciais e das mulheres, agregando-os ao exército de consumidores em potencial.

A ideia implícita da determinação de Nixon era o de "estabelecimento de metas e prazos específicos" para a inserção da demanda identificada em todas as relações de produção americana e não o de cotas em si, uma vez que o termo "cota" evocava a destinação de um

percentual definido para um segmento social, ferindo a natureza da constituição. Embora essa fosse a diretriz assumida, no âmbito concreto, as cotas eram de fato estabelecidas, dito de outra maneira, as "políticas implícitas" para as chamadas ações afirmativas nos EUA norteavam os percentuais de oportunidades sociais, delimitando-as segundo a divisão social de classes e do trabalho.

E a universidade americana se comprometeu com essa lógica até no sentido da justificativa de um núcleo universitário em separado para afro-americanos e latinos, a exemplo do que se vivenciava acerca de igrejas de mesma confissão, atendendo os cidadãos americanos conforme sua raça. Não se tratava do reconhecimento tácito da universalização dos direitos do homem sem distinção, mesmo aferindo um discurso para essa finalidade, contudo, uma "concessão" de oportunidades consideradas pelos conflitos sociais e anuência do capital quanto aos interesses de expansão de mão de obra e mercado consumidor.

Acima do preceito de igualdade entre os homens, muito embora fosse esse o elemento norteador, as ações afirmativas respondem à demanda capitalista dos novos arranjos do mercado: mão de obra, consumidores e expansão de novos nichos consumidores. A correção de uma dívida histórica não pressupõe a inauguração de outra ou a continuação de processos discriminatórios metamorfoseados de ações limítrofes, exige postura comprometida com a transformação social, requisito que o capital afirma assumir, entretanto entre os discursos e as ações há um descomunal hiato, reforçado por contrapontos ideológicos da teoria social do neoliberalismo.

Os mecanismos democráticos favoráveis à regulação do mercado delineiam o perfil do contingente populacional necessário às demandas do consumo sofisticado em nível global, dogmatizando suas premissas por meio de aportes de organismos multilaterais que influi fortemente nas políticas públicas dos países em desenvolvimento. A contraposição do sitema capitalista será a afirmação da derrubada dos muros ideológicos e

a socialização dos interesses comuns entre os homens, justificando as medidas pontuais em distintos âmbitos das políticas públicas sem o alcance e o aprofundamento da universalização da justiça social.

A promessa de inclusão social por meio de ações afirmativas, embora defendida por inúmeros acadêmicos, visto o número crescente de universidades públicas que aderiram ao seu norteamento por uma indutividade ideológica gera mal-estar e desmobiliza movimentos sociais comprometidos com a superação das desigualdades que não basta ser uma aspiração ou dispositivo legal, como observou Hobsbawn (1991, p. 261) quando de sua crítica ao neoliberalismo, a luta pela destruição ou rompimento definitivo com os preceitos neoliberais deve constituir-se numa tarefa universalizadora, isto é, "... para todas as pessoas que se importam com as tradições e as convenções de lei e civilidade, de liberdade e [...] de responsabilidade e valores sociais, que agora estão sendo gradualmente estrangulados."

A correção de dívida histórica não pressupõe a manutenção das desigualdades ad infinitum, como a política neoliberal pretende, mesmo que seu discurso seja o de negação desse caminho, antes desaliena e aponta a universalização não simplesmente como a inclusão de alguns, mas como a naturalização do direito à democratização e à humanização.

A graduação do estrangulamento e o caráter ideológico do neoliberalismo produzem um estado de letargia e convencimento, diluindo as tensões dos movimentos reivindicatórios por conta da proposição de uma sintonia dos interesses humanos e quebra dos limites das oportunizações sociais parecendo válidas e suficientes frente à exigência do próprio mercado.

As instâncias ideológicas em sentido restrito estão presentes de forma enfática na universidade brasileira encabeçadas por acadêmicos que se omitem da crítica à essa situação e como se não bastasse empreendem estudos para analisar o grau de sucesso ou experiências exitosas a partir do modelo neoliberal, corroborando para a manutenção dos arranjos

político e social, como avanço que deve ser continuado. Observa-se que o conjunto ideológico da classe dominante não encontra qualquer resistência para a sua generalização como medidas necessárias, urgentes e que nenhuma alternativa se mostra mais coerente ou mais propícia para a sua implementação, uma vez que, "supostamente" comporta os anseios dos grupos dominados.

A nova divisão social do trabalho compassada pela estruturação do capital tem delineado o projeto de universidade para o atendimento de seus interesses, bem como a de educação em geral, a partir dos níveis mais elementares, daí a verificação da ênfase nos investimentos do Ensino Fundamental via fundos específicos (FUNDEF e depois FUNDEB), preparando culturalmente os novos contingentes populacionais para a naturalização do metabolismo do capital. Nessa direção, a idéia de uma universidade para todos no sentido literal, levando em conta o caso brasileiro, está longe de se constituir uma realidade concreta. Em consonância com o sistema capitalista, qualquer "ação afirmativa" constituir-se-á num elemento paliativo e remediativo em que os grupos desfavorecidos continuarão nessa situação, uma vez que, como Kurz (1993, p. 233 – colchetes nossos) afirma, trata-se de "[...] um sistema louco e perigoso para humanidade [que] não será abandonado voluntariamente por seus representantes [...]" a menos que haja um despertamento e mobilizações sociais significativas e suficientes para a reversão de sua estrutura.

Ações Afirmativas para a Universidade e a Discriminação Positiva

Apenas a exigência do reconhecimento das desigualdades sociais, econômicas, culturais... é suficiente para a realização da igualdade ? Em si não, mas é um importante indicador para se refletir a necessidade de mudanças estruturais numa sociedade antagônica como a capitalista. Outros elementos que não os remediativos (pois não têm o propósito de erradicação das desigualdades sociais e universalização de direitos em

sentido amplo) poderão favorecer uma resposta em nível amplo e abrangente. Porém, antes de apresentá-los é necessário contextualizarmos as ações afirmativas como "discriminação positiva", e através dessa, a pretensão de se dar por resolvido o encaminhamento das desigualdades sociais.

Em 1965 as Nações Unidas aprovam a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, da qual o Brasil passou a ser signatário desde 1968. Nessa Convenção (no artigo 1º, parágrafo 4º) foi estabelecido que" medidas especiais e temporárias" fossem adotadas para proteção, incentivo, equiparação de grupos sociais menos favorecidos às mesmas oportunidades que os grupos socialmente favorecidos. Tais medidas foram denominadas de "discriminação positiva" (ações afirmativas) na Europa, isto é, o reconhecimento e a abertura de inclusão social dos grupos identificados como maneira de correção das dívidas históricas causadas por preconceitos em todas suas formas.

Em muitos trabalhos acadêmicos a adoção das ações afirmativas como "discriminação positiva" tem sido considerada como uma evolução cultural e humana que, finalmente o Brasil se deu conta na correção de sua dívida histórica, principalmente quanto à exclusão do negro das universidades e oportunidades sociais no mercado de trabalho, chegando-se a discussão da inclusão por gênero, grupos marginalizados e à classe economicamente desfavorecida.

Tais discriminações positivas tão profusamente defendidas no Brasil, se originaram nos EUA para amenizar conflitos entre o movimento negro e o controvertido inimigo dos direitos civis – Nixon. Acrescente-se que a esse respeito vale lembrar Kaufmann (2009):

> [...] percebe-se que uma das ironias sobre a criação das ações afirmativas é que estas foram imaginadas e colocadas em prática por alguns brancos que estavam no poder. Do contrário, os principais líderes do movimento negro organizado não se manifestaram favoravelmente a uma política integracionista, mas lutaram apenas para combater a discriminação institucionalizada. Martin Luther King chegou a se manifestar sobre o tema,

> advertindo que a adoção de políticas afirmativas seria contraproducente para o movimento negro, porque não conseguiria encontrar justificativas diante de tantos norte-americanos brancos pobres. Com efeito, nunca houve uma marcha para Washington em favor dessas medidas, nem mesmo pressão política consistente e relevante a favor de cotas ou de mecanismos de integração.

Isso não se dá sem o estabelecimento de lastros de conformação social por meio de ideologias, isto é, torna-se necessário a difusão e a preparação da sociedade para esse fim, um deles e o mais significativo é a inculcação acerca da morte das ideologias, onde a proclamação de um sentimento de pertinência e solidariedade pretende sobrepujar as diferenças de classes e as contradições entre dominadores e dominados, entre expropriadores e expropriados.

A mudança da percepção da realidade social atual como uma ideologia na proposição da morte das ideologias, pois confere legitimação das propostas das classes hegemônicas e aceitação tácita dos indivíduos dogmatizados. As ações afirmativas têm a sua sustentação nesse âmbito paternalista: universidade para todos entendendo a parceria público-estatal como de interesse público, uma vez que atende parte da classe desfavorecida, quer por meio de cotas ou o mais comum, por meio de financiamento direto ou indireto subsidiado pelo Estado que se retira do atendimento pleno, visto que, os "nichos de excelência" são de competência dos "excelentes".

No caso brasileiro entre as unidades federativas, as primeiras a tornar obrigatórias as políticas de ações afirmativas foi o Rio de Janeiro, depois Mato Grosso seguido por Minas Gerais, a posteriori outras unidades federativas das demais regiões brasileiras também adotaram tais orientações. Silva (2006) destaca que os quadros interpretativos mundiais influenciam a discussão, adesão e implantação de políticas públicas em distintos âmbitos em que, cada país fará a sua justificativa, assim não há como não admitir que a reestruturação produtiva globalizada foi elemento indutor de sua adoção no mundo. Portanto, o discurso da

responsabilização social como meta humanizadora a partir de uma nova visão de mundo e do homem, primando pela superação das desigualdades sociais não apresenta qualquer sustentação.

No caso das ações afirmativas, as tipologias centradas na diversidade, capital humano, reparação e inclusão social apresentam justificativas e metas formais, "legitimadoras" de suas adesões por conta do perfil de justiça social defendido, como poderá ser observado no quadro abaixo:

Quadro 7 - Tipologias dos quadros.

QUADROS	DIVERSIDADE	CAPITAL HUMANO	REPARAÇÃO	INCLUSÃO SOCIAL
JUSTIFICATIVA	Estudantes de origens diferentes devem ser incluídos: multiculturalismo	Necessidade de identificar talentos não aproveitados por deficiência do mercado (*market failure*)	Grupos étnicos discriminados historicamente devem ser compensados.	Grupos desfavorecidos no presente devem receber tratamento especial.
METAS FORMAIS	Melhoria das relações raciais e quebra de estereótipos raciais	Crescimento e desenvolvimento econômicos.	Compensação e inclusão social.	Criação de oportunidades para mobilidade e inclusão social.

Fonte: SILVA, Graziella Moraes Dias da. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. In: **Tempo Social:** revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 141, 2006.

Segundo Silva (2006) a principal justificativa para a implantação das ações afirmativas no Brasil foi a oportunização de mobilidade de grupos desfavorecidos numa sociedade de alta desigualdade; assim, o ingresso à universidade pública seria um eixo de saneamento da mesma, o que começou com as cotas sociais para negros, estendendo-se aos demais grupos excluídos socialmente.

O controle social da hegemonia política do Brasil articulada aos interesses do capital internacional atesta que a primeira maior ameaça à democracia e ao desenvolvimento brasileiro é o baixo nível de escolaridade da população e a segunda é a pobreza e a desigualdade por

conta das classes sociais. Ambas as variáveis são consideradas separadamente para efeitos de encontrar "um" ponto vilão para a não materialização da democracia, assim como separadamente são buscadas ações isoladas ou medidas paliativas para atenuar a busca pela universalização de direitos, no caso específico de acesso à universidade pública e gratuita.

Vale destacar que na Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, em Durban, na África do Sul (31/08 a 07/09/ 2001), o Brasil se propôs a adotar políticas de ações afirmativas para garantir um maior acesso de afro-descentes à universidade pública. É um crasso reducionismo, pensar o caráter democrático e universalizante da universidade, pressupondo que as ações afirmativas garantiriam a implementação do direito à igualdade. Seria o mesmo que admitir que a igualdade é uma concessão e não um direito horizontalizado ou que alguns são mais iguais do que outros.

À luz do que já vinha acontecendo com outros países que aderiram aos pressupostos neoliberais, além dos países europeus que desde 1976, incorporara o conceito de "ação ou discriminação positiva", termo que vigoraria no "Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades. da Comunidade Econômica Europeia" em 1982 (momento da tessitura neoliberal encampada pelos EUA e Inglaterra), o Brasil na década de 1990 e mais contundentemente nos primeiros anos do século XXI é um signatário convicto de tais perspectivas.

Considerando o fundamento jurídico e normativo Guimarães (1997, p. 233), destaca que o objetivo das ações afirmativas ou discriminações positivas é o de promover privilégios de acesso a meios fundamentais educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente e o seu caráter temporário justifica-se pela hipótese da correção efetuada. Parece que dada como certa, uma vez que a própria lei estabelece o intervalo para "deliberação da igualdade", como se isso fosse mesmo

possível, uma vez que conserva os mesmos arranjos de desigualdades sociais, modificando-se as ações do Estado no reconhecimento do direito e da igualdade.

A noção de "cotas" é um demonstrativo da ratificação de uma sociedade de classes, cujo metabolismo do capital, não prima por sua superação efetivamente, apenas anuncia uma preocupação nesse sentido, forja "iniciativas" nessa direção, mas que deixa sempre explícito qual a sua ênfase quanto à formação universitária desejada. Rodrigues (2007, p. 45-47) afirma que a partir de 2004 a burguesia industrial, alargou os seus horizontes de participação na "modernização da universidade", pois encontrou a conjuntura política apropriada para isso.

Considerações Finais

O reconhecimento da igualdade pode prescrever o "quanto" tais demandas sociais podem ser ou ter? A mesma relação pode ser aplicada às discriminações positivas e, a fortiori, de maneira muito mais cruel, pois pretende reforçar o discurso da igualdade, delimitando o seu alcance e estabelecendo o percentual de inclusão e ao mesmo tempo, eliminando de forma difusa as resistências ulteriores.

Vemos nesse caminho que as propostas de reforma e em particular o caso das políticas de ações afirmativas não são emanadas da solicitação social como sanadora das desigualdades e injustiças sociais, ao contrário, caracterizam-se como "um receituário" que, desprezando o contexto real das condições sociais, reduzem a complexidade do todo à doses homeopáticas com a medicação inapropriada e ainda por cima com percentuais de atendimento delimitados a exemplo do procedimento tecnicista quanto as políticas educacionais do EUA, o que o tucanato (1995-2002) implementou sem maiores resistências pela adesão incontinenti do ideário neoliberal prescrito pelos organismos multilaterais como caminho salvacionista, justificado de forma explícita pela

preocupação com o social e de maneira implícita pelos interesses do mercado.

Lamentavelmente a lógica do neoliberalismo é a de que o capitalismo não está em crise, o Estado sim, assim reformar o Estado, preparando-o em todas as suas instâncias pela direção do mercado e com sutil sensibilidade, utilizando-se como instrumento as políticas públicas setoriais, destacando nesse caso a educação, resultaria na superação da crise e o atendimento suficiente e eficiente das demandas populacionais.

A democratização, consequentemente, foi reduzida à outorgação de medidas pontuais acerca das reivindicações sociais e aceitas por conta do convencimento ideológico do cumprimento da "justiça social" em sua mais solidaria forma. A mesma direção ocorrerá nas duas gestões do governo Lula, destacando a responsabilização social da universidade no processo de inclusão social à luz do mesmo ideário implícito, categorizando avaliativamente as instituições de ensino superior conforme as ações afirmativas implantadas.

O modelo democrático de universidade para todos desonera o Estado de sua responsabilização de fato, nesse caso há transferência da mesma para a própria universidade que, em si isoladamente não reúne as condições para uma tarefa tão complexa e, consequentemente, não promove a universalização das oportunizações educacionais e na confirmação de sua "incapacidade de resolução" dos processos de inclusão social, aponta-se a solidariedade do mercado como competência necessária para promoção da justiça social.

Nesse cenário o governo de Luís Inácio Lula da Silva metamorfoseia-se na "socialdemocracia da esquerda" por conta das conciliações político-partidária conferindo-lhe o aprofundamento da agenda neoliberal, âmbito totalmente combatido enquanto o Partido dos Trabalhadores (PT) era oposição. A direção que o governo Lula tomará será em direção ao "gerenciamento das políticas públicas", como forma de modernização conciliatória, isto é, ironicamente enfatizar-se-á o "socialismo de

mercado". As políticas públicas defendidas a partir desse ideário não transforma a realidade da universidade brasileira, a despeito da popularidade presidencial atingir scores significativos, o que se constatou nas duas gestões do governo Lula foi exatamente foram pontuações consistentes com o projeto econômico do mercado.

Esse panorama ratifica a tese que defendemos desde o início desse trabalho, a de que a dimensão ideológica em sentido restrito das políticas de inclusão social, tomando como ponto de discussão as políticas de ações afirmativas para a universidade brasileira, comporta em si, a disposição determinada pelo metabolismo do capital, o que os posicionamentos favoráveis a tais medidas chamam de avanço, entendemos como uma suspensão da justiça social em si, negada nos níveis de universalização, democratização e humanização.

Crescimento e integração nacional foram os maiores propulsores que justificaram a adoção de políticas públicas de ações afirmativas para a universidade brasileira nas últimas décadas, entretanto, conduzidas pela orientação do metabolismo do capital que, em nome de uma coalizão solidária dos interesses de todos radica ações restritivas à própria sociedade, instaurando novos formatos aos interesses neoliberais, a fim de desviar o foco de sua vulnerabilidade. Vaidergorn (2001, p. 81) observa a esse respeito que a grande ênfase da política neoliberal é a "[...] garantir o funcionamento do sistema econômico capitalista em todo o mundo, e o papel das instituições como FMI, BID e o Banco Mundial é a de resguardar a sua continuidade sem sobressaltos."

Independentemente das proposições da nova esquerda ou da nova direita na condução das políticas públicas no Brasil, não apresentará qualquer modificação quando o modelo teórico capitalista centrado no neoliberalismo for o ponto direcional para os arranjos sociais, principalmente no que diz respeito ao processo de inclusão social dos cidadãos. Nesse caso, a lógica deveria ser diferente, ao invés de promover-se a inclusão por meio de medidas paliativas num modelo

alienador, dever-se-ia, por conta da modificação da teoria social amparada pela democratização, universalização e humanização, evitar-se qualquer forma de exclusão, onde essa seria o desvio central a ser combatido e não o contrário, como comumente se "naturalizou": "É justamente isso que o artifício ideológico oco de 'igualdade de oportunidades' tenciona obter prometendo um avanço em direção a uma condição cuja realização está negando e ao mesmo tempo excluindo a possibilidade de uma ordem social equitativa". (MÉSZÁROS, 2006, p. 301).

Na corrente da ratificação da "solidariedade internacional" do metabolismo do capital são elaboradas inúmeras proposições que norteiem a preocupação de inclusão social em áreas educacionais compreendidas tradicionalmente como de âmbito das elites, assim as políticas de ações afirmativas encontraram no Brasil campo fértil, não no intuito de promover a igualdade humanizada, na forma do capitalismo humanizado, convencendo e impondo instrumentos para a sua consecução.

As condições socioeconômicas dos sujeitos de classes desfavorecidas são ignoradas no processo de ratificação de uma educação de elite, as expropriações dos direitos mais básicos, incluindo o de estudos em níveis mais avançados são pontos ideológicos sempre implícitos, incentivando-se a necessidade de financiamento e participação da dimensão privada no ensino superior para se processar a universalização de oportunidades.

É enfatizado pelos defensores do metabolismo capitalista verdadeiro policiamento e vigilância em relação à observância das diretrizes neoliberais, justificando-se a sistematização e continuidade de seu plano de metas, periodicamente como nas Convenções da UNESCO sobre a Educação Superior, a fim de que toda e qualquer ameaça à sua hegemonia seja denunciada como deturpação dos direitos do homem. Aos solidários aos desdobramentos de sua política extraterritorial são assegurados a participação controlada no processo de desenvolvimento

econômico mundial, desde que a estrutura do capitalismo seja reverenciada com o prevalecimento das prescrições externas sobre as necessidades reais das demandas sociais, de maneira a não impactar a percepção sinergética difundida como instrumento de coalização dos povos.

Toda essa postulação nos faz entender a lógica da autonomia de que se fala e para quem se fala, já que ao impingir a categoria de competência e eficiência às instituições privadas, certamente elas são as maiores beneficiadas. Assim, ao estudarmos as políticas de ações afirmativas para a universidade brasileira, temos que entender que toda e qualquer medida pontual outorgada se mostrará insuficiência mesmo para iniciar a discussão sobre a dimensão de justiça social necessária, uma vez que essa não é um objeto de outorga, mas de conquista, visto que pressupõe enfrentamentos e conflitos de interesses de classe numa sociedade que anuncia e nega a democratização, que propõe e tangencia a universalização e distorce ideologicamente a humanização numa projeção de inclusão social sem lastro à luz da teoria social do capitalismo.

Referências

BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

WEBER, Max. The social psychology of the world religions . In: GERTH, H. & MILLS, C. (eds.), From Max Weber. Nova York, Oxford University Press, 1946.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. In Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005

PIOVESAN, Flavia. Ordem jurídica e igualdade étnico-racial. São Paulo: Prol, 2006.

HOBSBAWN, E. J. Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? A implementação para negros como mecanismo concretizador de direitos fundamentais. Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 1455, 26 jun. 2007. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=10070>. Acesso em: 10 nov. 2009.

KURZ, Robert. O colapso da modernização. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. In: **Tempo Social:** revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 141, 2006.

VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. In Cadernos Cedes, ano XXI, n.55, novembro/2001, p.78-91.

MÉSZÁROS, Istvan. Para além do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

CONVERGÊNCIAS ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA: UM BREVE ESTUDO[35]

Convergences between history and literature: a brief study

Sâmara Rodrigues de Ataíde[36]; Wilson Sandano[37]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir a relação intrínseca entre história e literatura. A história na acepção de disciplina, de processo social e, subsequentemente, como narrativa da sucessão dos acontecimentos representativos do passado; e a literatura, como expressão artística da sociedade possuidora de historicidade e fonte documental para a produção de pesquisa no âmbito do conhecimento histórico. Devido ao alargamento do conceito de fonte no século XX, as fronteiras entre literatura e história foram diluídas. Além disso, a História Cultural tomou como objeto o imaginário, até então exclusivo da literatura, como acesso ao passado, colocando em pauta a história como narrativa portadora de ficção. Portanto, a tendência atual é a de não haver mais diferenças entre textos historiográficos e literários, pois tanto a história quanto a literatura são consideradas narrativas representantes da realidade e do mundo social que, por sua vez, são permeados de subjetividades.

Palavras-Chave: História. Literatura. Historiografia. Fontes históricas. Narrativa.

Abstract: This article aims to elucidate the intrinsic relationship history and literature. The story in the sense of discipline, of social process and subsequently as narrative of the sucession of the events representative of the past; and literature, as an artistic expression of the society possessing historical and documentar source in the twentieth century, the boundaries between literature and history were diluted. In addition, Cultural History took as its object the imaginary, until then exclusive of literature, as access to the past, putting history as narrative that carries fiction. Therefore, the current tendency is that there are no more diferences between historiographical and literary texts, because both history and literature are considered narrative representatives of the reality and of the social world wich, in turn, are permeated subjectivities.

Keywords: Story. Literature. Historiography. Historical sources. Narrative..

---

[35] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Educação básica, educação superior e instituição escolar, do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[36] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História e historiografia da Educação na Universidade de Sorocaba.

[37] Professor Doutor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História e historiografia da Educação na Universidade de Sorocaba

> [...] ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo. Essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contado histórias desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana.
>
> Umberto Eco (1994)

É intrínseca a relação que pode ser estabelecida entre estas áreas do conhecimento, a história/historiografia e a literatura. Neste diálogo interdisciplinar, é de longa data a demonstração do interesse dos historiadores pelos textos de natureza literária de forma a enriquecer seus estudos e campos de análise com o repertório de dimensão cultural que a literatura proporciona.

A literatura, por sua vez, também recorreu à história com o objetivo de obter instrumento de apoio em relação ao contexto em que a produção literária está ancorada ou, ainda, quanto ao tempo histórico evocado pela obra.

Considerando que tradicionalmente o conceito de história corresponde à sucessão de acontecimentos representativos do passado, o de historiografia à narração destes acontecimentos e, por sua vez, o de literatura à arte que utiliza a palavra como matéria-prima de suas criações, na construção de narrativas, em uma imitação da realidade, pretende-se, no decorrer do presente artigo, tecer aproximações entre a história, a literatura e a historiografia, sobretudo quanto à utilização das fontes literárias na pesquisa histórica.

Com o propósito de se problematizar este dialogismo, é salutar que, primeiramente, aborde-se o conceito de fonte documental, bem como sua acepção no âmbito dos estudos acadêmicos pertencentes à natureza aqui proposta.

De acordo com Saviani, em um breve estudo etimológico, o léxico fonte apresenta duas conotações, sendo a primeira delas o ponto de

origem e, a segunda, "o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender." (SAVIANI, 2006, p. 29-30).

Ainda de acordo com este autor:

> [...] todas as fontes históricas são construídas, isto é, são produções humanas. [...] As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registro, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (p. 30).

Dentre as fontes históricas, estão aquelas que se constituem de forma espontânea e as que são intencionalmente fabricadas. As espontâneas são encontradas nos mais diversos acervos sob a forma de documentos aos quais se pode recorrer para o auxílio na compreensão de determinado fenômeno.

Considerando, portanto, a possibilidade de se resgatar a memória do passado na utilização de documentos como instrumentos para este fim, compete ao historiador levantar hipóteses a respeito das fontes investigadas.

Ou seja, os documentos serão alçados à categoria de fonte histórica pelo próprio pesquisador, pois a este caberá delimitar os objetos pertinentes a seu problema de pesquisa que, por sua vez, caso estejam bem estabelecidos, auxiliarão na tessitura do conhecimento histórico a ser produzido.

A respeito deste campo do conhecimento, Aranha declara que:

> A história resulta da necessidade de reconstituirmos o passado, relatando os acontecimentos que decorreram da ação transformadora dos indivíduos no tempo, por meio da seleção (e da construção) dos fatos considerados relevantes e que serão interpretados a partir de métodos diversos. (ARANHA, 2006, p. 20)

De fato, para que esta reconstituição do passado ocorra, a utilização de documentos escritos é de suma importância para os conhecimentos

históricos e historiográficos. Porém, vale ressaltar, que o conceito de fonte documental se alargou no século XX, mais precisamente a partir de 1929 (data da fundação da revista francesa Annales).

A École des Annales, Escola dos Anais, pretendeu estabelecer o intercâmbio da história com outras áreas do conhecimento, até então impensáveis, como as ciências sociais e a psicologia, por exemplo. Dessa forma, ampliou-se o campo de pesquisa e se renovou o debate tanto teórica quanto metodologicamente dos estudos historiográficos.

Contudo, há por vezes entraves que dificultam os estudos, pois nem sempre há documentos escritos suficientes ou conservados que sirvam de suporte à pesquisa e, quando os documentos escritos são inexistentes ou insuficientes, a (re)construção da história pode ocorrer com a utilização de documentos não-escritos, conforme sugere Le Goff: "Há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem, ou de qualquer outra maneira." (LE GOFF, 2000, p. 112).

Na imbricação entre história e literatura, objeto de estudo em questão, temos como elemento comum quanto às fontes de pesquisa, a narrativa. Pertencentes às duas áreas, as narrativas se configuram como documentos deveras relevantes tanto para a investigação histórica/historiográfica quanto para a literária.

Relevantes no sentido destes registros serem providos de indícios do processo social que os caracteriza, tomando como exemplo a escrita de diários, cartas, artigos de jornal e revistas dentre uma gama variada de outras informações que podem ser incorporadas à pesquisa.

Porém, quanto à análise desta documentação, adverte Fávero que:

> O trabalho com as fontes documentais deve constituir para o pesquisador um diálogo, permeado de questões, dúvidas e cujo resultado pretendido nem sempre resulta de análises bem arrematadas. Embora tenha como preocupação tentar responder a necessidades e conhecer os fatos para apreender uma realidade histórica, esse conhecimento não pode ser entendido como um dado definitivo e acabado. (FÁVERO, 2000, p. 101).

Considerando que fonte é um documento produzido pelo homem, ainda que se considere sua tentativa de aproximação com o real, não se pode subestimar sua neutralidade, pois um registro sempre implica alguma necessidade humana, seja ela de conhecer, de explicar ou de, ainda, persuadir.

Além disso, não há uma única maneira de se interpretar um texto fonte para a construção de uma historiografia, o que relativiza e enfatiza ainda mais a subjetividade presente em suas múltiplas possibilidades de reconstrução do passado, que podem apresentar variáveis, dentre outras, quanto à época, aos objetivos, aos critérios sociais e culturais do historiador.

Questões a respeito da produção do texto, como sobre quem se pronuncia, de onde este alguém se pronuncia e de que linguagem se utiliza se tornam imprescindíveis na análise documental, bem como as questões pertinentes sobre o texto em si, o que se fala e como se fala ou, ainda, quanto à recepção deste texto.

Dessa forma, na investigação de fontes, não é possível que se assegure uma única verdade e, nesse sentido, o historiador assume o papel daquele indivíduo capaz de formular uma problemática, promovendo o diálogo e a interpretação da historicidade auxiliada pela documentação, na revisitação do passado, ou na reinterpretação do mesmo, sob uma nova ótica.

Em conformidade com este pressuposto, Fávero acrescenta:

> No trabalho com as fontes aprendemos também que, quando penetramos num arquivo, dialogamos com os documentos, conseguimos compreender o não dito ou aquilo que foi esquecido ou silenciado; há uma sensação de descoberta e de fascínio. Compreendemos ainda que os arquivos não guardam apenas desejos, aspirações e sonhos indivisíveis; são também produtos da sociedade que os configurou segundo as relações de força que aí detinham o poder. (FÁVERO, 2000, p. 105).

É a propósito dessas relações que Le Goff apresenta a noção de que o documento é um monumento, isto é, produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que a detinham e que este:

> [...] é o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, também pelo seu silêncio. [...] O documento é monumento. É o resultado do esforço realizado pelas sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não passar por ingênuo. [...] É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos monumentos. [...] Daí a urgência de elaborar um novo saber capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica. (LE GOFF, 2000, p. 114).

Caberia, então ao historiador, na consideração de que todo documento é monumento, refletir a respeito das condições históricas desta produção, como se deu sua construção, quais suas finalidades e intencionalidades, bem como a investigação sobre o produtor e as relações de poder que permeiam a produção e o produto, bem como considerar a subjetividade das fontes, pois estas representam apenas uma parte da realidade relativizando, portanto, a exatidão e a objetividade absolutas quanto à representação discursiva dos fatos históricos.

Outro ponto importante a ser ressaltado é quanto à articulação entre autor, narrador, historiador e contexto de inserção cultural em que o texto está imerso e que podem fazer referências a outros textos.

Portanto, a literatura se constitui em uma importante e abastada fonte para os estudos historiográficos, pois pode apresentar algum dado relevante, porém desprezado por documentos oficiais.

Abordada, ainda que sucintamente a questão das fontes históricas, pretende-se, neste momento, ressaltar que, tanto a história/historiografia, quanto a literatura, passaram por transformações significativas ao longo dos séculos.

Sendo assim, a história, como disciplina acadêmica, seria remanescente da história dos antigos, que era, na sua origem, um gênero literário, pois a épica narrativa relatava fatos heroicos e situava-se em um passado mítico.

Acompanhando a linha de raciocínio de Aranha:

> Somente a partir da modernidade, isto é, com as mudanças que começaram a ocorrer no século XVII, o estudo da história tomou nova configuração, consolidada no Iluminismo do século XVIII. Esse período foi marcado pela ruptura com a tradição aristocrática do Antigo Regime, levada a efeito pelas revoluções burguesas. No mesmo bojo, os valores do feudalismo foram substituídos aos poucos pelo impacto da Revolução Industrial, em que ciência e técnica provocaram alterações no ambiente humano antes jamais suspeitadas. A história cíclica então foi substituída pela descrição linear dos fatos no tempo, segundo as relações de causa e efeito. Desse modo, os historiadores não mais se orientavam pelo passado como um modelo a seguir, mas desenvolveram a noção de *progresso*, investigando o que entendiam por "aperfeiçoamento da humanidade". (ARANHA, 2006, p. 21).

A partir do século XIX, a história passou a se distanciar ainda mais dos modelos originais greco-romanos, das narrativas épicas que construíam uma representação da realidade e se tornou produto de uma sociedade produtora de documentos de acordo com as relações de força que a governavam.

Em 1929 tem-se o início do já referido movimento conhecido como École des Annales - Escola dos Anais, cuja maior contribuição foi a renovação dos estudos historiográficos, surgindo do diálogo interdisciplinar a Nova História da qual se destaca a História das Mentalidades.

Porém, com o pós-modernismo, nas décadas de 80 e 90, de acordo com Aranha, a historiografia passou a ser entendida como um gênero puramente literário. Sendo assim, o texto não guardaria relação com o mundo exterior, não faria referência à realidade, nem dependeria de seu autor, o que não seria apenas válido para o texto literário, mas também para o texto histórico-científico. (ARANHA, 2006, p. 23).

O conceito de literatura também se modificou no século XIX em diante ao abarcar os estudos culturais e estabelecer, por conseguinte, um diálogo intrínseco com outras ciências humanas, como a historiografia e a antropologia, demonstrando interesse crescente pelo discurso oriundo das

margens de uma sociedade branca, burguesa, masculina e cristã, em uma consequente revisão do cânone literário.

Posto isso, o que se observa, no atual contexto acadêmico, é o entrelaçamento entre discursos, sistemas de valores e, sobretudo, com a relação inseparável entre literatura e história, e consequentemente, com a historiografia, a história da história, e com a memória. Relação esta, reitera-se, incitada pela Nova História Cultural, bem como pelo seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos.

Segundo Roger Chartier:

> A história cultural [...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 2002, p. 17).

Na continuidade deste raciocínio, afirma Borges que

> Uma das vertentes da história cultural que tem recebido grande atenção no momento atual é aquela que se debruça sobre os diversos tipos de textos para pensar sua escrita, linguagem e leitura. Para Duby, a história cultural estuda, dentro de um contexto social, os "mecanismos de produção dos objetos culturais", entendidos em sentido amplo e não apenas obras, literárias ou não, reconhecidas ou obscuras, e autores canônicos. Ela enfoca os mecanismos de produção dos objetos culturais, como suas intencionalidades, a dimensão estética, a questão da intertextualidade ou do diálogo que um texto estabelece com outro, dentre aspectos diversos, como seus mecanismos de recepção, a qual pode ser pensada como uma forma de produção de sentidos. (BORGES, p. 95, 2010).

Para Lígia Chiappini (2000), a tendência atual é a de que os historiadores utilizem os textos literários, relativizando o conceito de fato histórico, o que denomina como "registro de afetos", ou seja, a anotação sensível do quotidiano que poderia escapar ao registro histórico tradicional.

Portanto, os historiadores passam a valorizar os agentes anônimos traçando uma história pelo avesso, ou antipositivista, uma vez que essa se assumiria como narrativa, montada a partir de uma determinada perspectiva individual, situada no tempo e no espaço.

Desta forma, mais uma vez endossa-se que a fronteira entre literatura e história se dilui, pois as narrativas, quer sejam literárias, quer sejam históricas, são representações discursivas da realidade comuns a ambas.

A narração como história que se encontrava, tradicionalmente, presente nas notícias dos jornais, nas biografias e também nas autobiografias e, quanto à literatura, mais vastamente constante em diversos gêneros textuais, como nas fábulas, contos, novelas, romances e crônicas, sendo, por conseguinte, categorizada em dois polos distintos como "reais" ou "imaginários", hoje é pertencente tanto aos objetos de estudos literários quanto historiográficos.

Vale, neste momento, problematizar o conceito de narração. Dentre algumas acepções possíveis, estão as de que narração seria um discurso oral ou escrito; ou a acepção mais recorrente, o relato de um fato ou um conjunto de acontecimentos reais ou fictícios, objetos do discurso e, ainda, como o próprio ato de narrar, quando se conta um fato a alguém.

Assim, pode-se averiguar a presença, em quaisquer destas acepções, que um narrador teria como papel servir como intermediário ao relatar o que pode ter visto, ouvido ou ainda obtido conhecimento por terceiros, estabelecendo, uma relação de inteligibilidade em sua proposta de apresentar, ou representar, a um público, ouvinte ou leitor, os fatos ocorridos.

Estes fatos podem ser referentes à realidade ou à ficção, cabendo ao público ouvinte ou leitor, ou seja, à recepção da narrativa, a decodificação deste discurso, recriando, por meio de sua imaginação, a ambiência e a coerência, de forma a validar sua significação.

Nessa perspectiva, elucida Eagleton:

> Um segmento de texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser classificado como literatura; ou pode começar como literatura e passar a ser valorizado por seu significado arqueológico. Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. (EAGLETON, 2003, p. 12).

Há elementos, de acordo com a historiografia tradicional, que distinguiriam, a priori, os historiadores dos literatos. Os primeiros seriam aqueles cuja criação de fatos estaria vetada, cabendo-lhes apenas a possibilidade de tornar suas narrativas mais atraentes para o público, recontando os acontecimentos passados a partir de um ponto de vista que valorizaria, sobretudo, a neutralidade do discurso.

Porém, esta narrativa historiográfica foi questionada tanto em relação a seu caráter científico quanto a sua pretensa neutralidade pelos historiadores franceses da École des Annales, no século XX. A crítica seria a de que a historiografia narrativa romanceava os acontecimentos e, portanto, pertencia ao campo literário.

No lugar desta narrativa, propunham uma abordagem global da história, que contemplaria, por exemplo, a articulação dos fatos históricos com as formas de organização social acentuando-se, dessa forma, a aquisição do conhecimento histórico por meio de processos empíricos de investigação que, a seu turno, são especificamente impessoais, metódicos e científicos.

Quanto à tendência pós-moderna, é a de acentuar a força ideológica e criadora do processo de narrativa que se pretende histórica, acrescentando à linguagem uma qualidade poética ou retórica.

Dessa forma, a narrativa histórica seria a reconstrução de uma temporalidade transposta em narrativa. Esta reconstrução seria possível por meio das fontes, o que também poderia imprimir subjetividade ao texto, uma vez que as fontes também são subjetivas, pois representam apenas uma parte da realidade. Portanto, a exatidão e a objetividade

absolutas se relativizam quanto à representação discursiva dos fatos históricos.

Dessa forma, no entendimento de Santos:

> [...] o estilo narrativo utilizado em alguns subgêneros literários [...] manifesta estreitas afinidades com o da historiografia narrativa, pois aborda, de forma subjetiva, as vivências de um acontecimento histórico, utilizando determinados artifícios literários como a alternância entre cenas de clímax e de descompressão, a multiplicação dos motivos de interesse, assim como a inclusão de referencialidade e a afirmação constante do realismo e da autenticidade do conteúdo, de modo a criar expectativas e captar o interesse do leitor. (SANTOS, p. 10-11).

Tendo o conceito de cientificidade da historiografia sido contestado diante da impossibilidade de na história haver descrições exatas e objetivas de acontecimentos passados, as metodologias da historiografia também foram revisadas a partir dos anos 60, assim como as relações desta com a literatura.

Estas discussões possibilitaram avanços, sobretudo para a história, pois de acordo com Pesavento (2000), o historiador é obrigado a realizar sempre uma ficção perspectivista da história dada à impossibilidade da existência de uma historiografia que se faça apenas com o recolhimento de documentos nos arquivos.

Entretanto, mesmo que esta investigação seja realizada sob a égide da metodologia científica, é necessário não ser tomada como valor absoluto, uma vez que só se consegue alcançar o passado por intermédio de sinais e de representações mediadoras da realidade e não por meio do exame direto da realidade.

A história seria, consequentemente, uma representação dentre representações possíveis. Seria um saber, não propriamente uma ciência, cujo acesso único ao passado, e impossibilitado de se repetir, somente seria possível por meio das fontes, o que caracterizaria este processo como subjetivo.

Pesavento e Leenhardt, por sua vez, quanto a esta proposição, esclarecem que:

> O que distingue o discurso histórico do literário é a modalidade de leitura que ele tenta provocar. O texto mais radicalmente ficcional é denominado pela categoria da empatia, da identificação a qual está também presente na obra histórica. Já o texto histórico inclui alguma distância entre o leitor e o discurso do historiador. (PESAVENTO; LEENHARDT, 1998, p. 13).

Entretanto, por mais que as áreas dialoguem e sejam convergentes, literatura não é história. Existem algumas regras às quais o historiador inevitavelmente se submete como a comprovação empírica e a verificação de todas as suas afirmações realizadas por ele que, por sua vez, não se verifica com o literato, que tem como aliada a licença poética e criativa.

Além desse aspecto, cabe ao historiador a pesquisa e, consequentemente, a referência a outros historiadores e pensamentos já abordados em suas respectivas teses, seja para corroborá-los ou não.

No que concerne à literatura, mesmo quando esta recorre à intertextualidade, ou seja, à interpenetração de discursos, de fontes, de referências variadas, não é de praxe estabelecer diálogo explícito com outros textos e autores, em construções metalinguísticas, tampouco costuma tecer comentários quanto aos resultados do próprio trabalho ou de outros autores conforme ocorre com a História.

Outras características dos escritos da história podem ser levantadas como a preocupação didática, a organização cronológica e a interligação dos fatos, o que permite ao texto promover conclusões, sendo que o mesmo não se verifica, necessariamente, na literatura.

Quanto à metodologia empregada em ambos os campos, Lígia Chiappini (2000) aponta equívocos que se cometem por historiadores e estudiosos de literatura quando se procura estabelecer um diálogo entre os dois conhecimentos.

Os historiadores se apoiam na sociolinguística e na análise do discurso visando às respostas metodológicas para os questionamentos suscitados pelos textos literários e, assim, descuidam-se da bibliografia referente à crítica, à teoria literária, à ficção e à poesia. Já os estudiosos de literatura costumam renegar o conhecimento adquirido no Curso de

Letras, limitando-se, segundo Chiappini, a comentários parciais das obras lidas ou a análises rasas que contemplam apenas o conteúdo ou ao que classificam como politicamente correto. (CHIAPPINI, 2000, p. 21).

Portanto, não se deve deixar de ser especialista em qualquer uma das duas áreas para que se estabeleça esse diálogo. Pelo contrário, é necessário que se obtenha a competência no ofício específico para que exista intertextualidade e, assim, contribuição para os estudos pretendidos.

Também pode ser um elemento de obstáculo um dos aspectos definidores de literatura quanto à linguagem empregada que, além da subjetividade, da invenção e da imaginação, é geralmente composta por metáforas, por figuras de linguagem e de pensamento, por alusões abstratas e por símbolos, o que pode inibir o trabalho do historiador não ambientado com estas particularidades.

Outra possibilidade é a de que historiadores podem ter uma visão distorcida do discurso literário se considerarem suas metáforas e recursos estéticos como enfeites desnecessários que fogem à clareza e à objetividade, deixando de valorizar todo o trabalho de pesquisa e de precisão de linguagem.

Já os estudiosos de literatura, conforme pontua Lígia Chiappini, podem, erroneamente, desconsiderar o pensamento analógico, abandonando o rigor dos métodos, estrutural e histórico, defendendo o subjetivismo inconsequente, apesar de bem-intencionado e esquecendo-se de pontos centrais a serem discutidos, como o valor estético da obra em questão.

Podem, também, apresentar certos preconceitos em relação à História quando a reduzem à mera memorização de datas, fatos e nomes, ignorando o debate atual sobre o discurso da história, bem como a narratividade presente neste discurso.

Trocando o pensamento teórico pelo poético, os historiadores tendem a empobrecer seus estudos. Os estudiosos de literatura podem

incorrer no mesmo erro se instrumentalizarem a arte como expressão ideológica em detrimento de questões relevantes, como o valor estético. Historiadores, dessa forma, distanciam-se de sua particularidade, que é o contraste de fontes, e estudiosos da Literatura deixam de:

> [...] confrontar segmentos uns com os outros, procurando construir sentidos que ultrapassam os significados dos elementos isolados e ganham novas dimensões significativas num todo que – embora não exista pronto e acabado, precedendo a leitura e a interpretação – deve ser procurado e produzido, lido pelo leitor. (CHIAPPINI, 2000, p. 23).

É necessário, pois, que se atente para o risco de perder conquistas de cada campo ao tentarmos incorporar conceitos e métodos de outro, para que, sobretudo, não se caia em leituras restritamente de conteúdo dos textos literários ou simplesmente analógicas dos textos historiográficos.

Porém, mesmo com estas especificidades, atualmente a diferença ostensiva entre textos históricos e literários deixa de se fazer sentir, pois as duas áreas se beneficiam mutuamente quando há interpenetração: os textos de natureza histórica podem comportar recursos ficcionais, obtidos da literatura e, por sua vez, a literatura pode lançar a estratégia de se valer de documentos históricos para atestar a veracidade de sua narrativa.

A literatura na contemporaneidade é considerada fonte e documento, como forma de expressar e representar coletivamente uma época determinada, uma sociedade. Porém, a literatura transcende essas características quando ultrapassa o documento e antecipa o caráter problemático do real, possibilitando a sua leitura.

Nesse sentido, elucida Bosi:

> Onde há intenção histórica, o controle do leitor faz sentido. [...] O outro lado, dentro desse campo teórico, seria o do romancista. [...] Ainda que o quantum de real histórico seja ponderável, o modo de trabalhar que é essencial, é ficcional. Nessa perspectiva, o romancista não mentiria nunca. O romancista não mente nunca, porque efetivamente está mexendo com representações da imaginação que podem ou não ter um conteúdo empírico historicamente atestado. Mesmo que maciçamente seja

> documentado o fato que ele está contando, o regime do texto no seu conjunto (daí a necessidade de não esquecer o conjunto, digo eu) é de ficção. [...] Ao passo que no registro de memória histórica os desejos são desejos e os fatos, fatos. A imbricação do devaneio com relato propriamente é ficção." (BOSI, 1997, p. 12-13).

A literatura pode, portanto, alcançar a verdade por meio da mentira criativa, ou sob o artifício de meias-verdades, em seus rastros, indícios, marcas de historicidade para contar algo que aconteceu, o que não ocorre com o historiador, ainda que ele lance mão de elementos subjetivos ou de juízos valorativos, por exemplo.

Seria motivo de descrédito ao historiador afirmar que este finge ou inventa fatos e dados, sem qualquer preocupação com a veracidade, esquecendo-se da investigação histórica baseada em comprovações e citações criteriosas.

Entretanto, descrever o passado é, de certa forma, revivê-lo e reatualizá-lo, ficcionalizando-o e, na Literatura, constituída de História e produtora de História, cabe problematizar sua relação com a história política, social, econômica e cultural, sua relação com a tradição literária, além de se pensar o vínculo do texto com o assunto sobre o qual aborda e o contato com o público ao qual ele se destina.

Todos esses fatores não podem ser verificados apenas com a leitura do texto, sendo salutar, portanto, a interface com a história, que se torna válida tanto para o leitor, que se dá conta dessas articulações no processo de leitura e interpretação do texto, quanto pelo autor, quando intervém na história utilizando a literatura para este fim.

Procurou-se, ao longo deste texto estabelecer a relação existente entre literatura e história tendo por compreensão de que a literatura, conforme elucida Borges:

> Registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere. Ela é constituída a partir do mundo social e cultural e, também, constituinte deste; é testemunha efetuada pelo filtro de um olhar, de uma percepção e leitura da realidade, sendo inscrição, instrumento e proposição de caminhos, de projetos, de valores, de regras, de atitudes, de formas de sentir... Enquanto tal

> é registro e leitura, interpretação do que existe e proposição do que pode existir, e aponta a historicidade das experiências de invenção e construção de uma sociedade com todo seu aparato mental e simbólico. (BORGES, 2010, p. 97).

Discutiu-se também que compreensão de que a literatura ultrapassa a dimensão estética, sendo um fenômeno cultural no sentido de se traduzir em um registro de movimento do homem em sua transcrição de historicidade, possibilitando ao historiador utilizá-la como espaço de pesquisa. Pois, ainda acompanhando as ideias propostas por Borges:

> Sendo a literatura uma forma de ler, interpretar, dizer e representar o mundo e o tempo, possuindo regras próprias de produção e guardando modos peculiares de aproximação com o real, de criar um mundo possível por meio da narrativa, ela dialoga com a realidade a que refere de modos múltiplos, como a confirmar o que existe ou propor algo novo, a negar o real ou reafirmá-lo, a ultrapassar o que há ou mantê-lo. Ela é uma reflexão sobre o que existe e projeção do que poderá vir a existir; registra e interpreta o presente, reconstrói o passado e inventa o futuro por meio de uma narrativa pautada no critério de ser verossímil, da estética clássica, ou nas notações da realidade para produzir uma ilusão de real. Como tal é uma prova, um registro, uma leitura das dimensões da experiência social e da invenção desse social, sendo fonte histórica das práticas sociais, de modo geral, e das práticas e fazeres literários em si mesmos, de forma particular. (BORGES, 2010, p. 99).

Portanto, conclui-se que história e literatura se constituem formas de conhecimento do mundo, em sua temporalidade, o que permite o questionamento tanto das questões puramente estéticas da literatura quanto da cientificidade do discurso histórico.

Como se discutiu ao longo deste trabalho, o fim do século XX representou uma crise dos paradigmas de interpretação da realidade, apontando o ressurgimento da narrativa, bem como relativização da noção de fonte documental para sua construção. Sendo, portanto, ressaltada a importância do papel do historiador em recolher dados, bem como de interpretá-los, o que transcende ao simples registro dos testemunhos.

Sendo assim, historiadores que trabalham com o imaginário fazem uso da literatura como acesso privilegiado ao passado, na recuperação de

fatos ocorridos, colocando, dessa forma, em evidência, o caráter da história como narrativa portadora de ficção.

Referências

ARANHA, M. L. de A. História da educação e pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura: algumas considerações. Revista de teoria da história, Goiânia, v.1, n.3, p.94 -109.

BOSI, A. Dialética da colonização. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BOSI, A. Entre a literatura e a história. São Paulo: Editora 34, 2013.

CANDIDO, A. Literatura e sociedade. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

BOSI, A. O discurso e a cidade. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015.

CHARTIER, R. A história cultural: entre práticas e representações. Algés: Difel, 2002.

CHIAPPINI, L. Literatura e história. Notas sobre as relações entre os estudos literários e os estudos historiográficos. Literatura e Sociedade. São Paulo, Edição Comemorativa, n. 5, p.19-28, 2000.

EAGLETON, T. Teoria da literatura: uma introdução. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. Seis passeios pelo bosque da ficção. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FÁVERO, M. de L. de A. Pesquisa, memória e documentação. In: Faria Filho, L. M. de (Org.) Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação. Campinas, SP: Editores Associados, 2000.

LE GOFF, J. História. Lisboa: Edições 70, 2000.

LE GOFF, J. Memória. Lisboa: Edições 70, 2000.

LEENHARDT, J. & PESAVENTO, S. J. (Orgs.) Discurso histórico e narrativa literária. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

PESAVENTO, S. J. História & História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, J. A. História e (ou) literatura (?): a realidade histórica e a sua representação discursiva na historiografia e na kriegsliteratur de Ernest Jünger – algumas propostas metodológicas. Disponível em: docplayer.com.br/57007273-Historia-e-ou-literatura.html.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 28-35, 2006. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf · Arquivo PDF.

PARCERIA UNIVERSIDADE-EMPRESA: PROPOSTA DE ESTUDO DE CASO UNISO-WALTER EM APRENDIZADO TECNOLÓGICO[38]

University- enterprise partnership: proposed of uniso-walter case study in technological learning

Alexandre Belchior[39]; Norberto Aranha[40]

Resumo: Este trabalho faz parte de uma pesquisa sobre a parceria firmada entre a Universidade de Sorocaba e a empresa Walter do Brasil, visando melhorar a formação dos estudantes dos cursos de engenharia oferecidos pela Uniso. Esta parceria inovadora disponibiliza o compartilhamento do *Know-how* e utilização do espaço industrial para aplicação na prática do conteúdo teórico apresentado em sala de aula, a fim de aprimorar o conhecimento e demonstrar a realidade dentro de uma indústria, orientando o estudante como se posicionar profissionalmente e atuar de maneira efetiva e eficiente, com as competências e habilidades que se fazem necessárias para sua formação profissional em um mercado competitivo. Este estudo visa entender as necessidades presentes hoje na formação do engenheiro, identificando os indicadores necessários para a melhoria dos cursos de engenharia.

Palavras-Chave: Engenharia. Interação universidade-empresa. Indústria. Mercado.

Abstract: This work is part of a research on the partnership between the University of Sorocaba and the company Walter do Brazil, aiming to improve the training of students of the engineering courses offered by Uniso. This innovative partnership provides the sharing of know-how and use of the industrial space for the practical application of the theoretical content presented in the classroom in order to improve knowledge and demonstrate the reality within an industry, guiding the student as if to position professionally and to act effectively and efficiently with the skills and abilities that are necessary for their professional training in a competitive market. This study aims to understand the present needs in the training of the engineer, identifying the necessary indicators for the improvement of the engineering courses.

Keywords: Engineering. University-company interaction. Industry. Marketplace.

---

[38] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Educação Básica, Educação Superior e Instituição Escolar do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[39] Universidade de Sorocaba - Uniso, Mestrando do Programa de Pós-graduação em Processos Tecnológicos e Ambientais, alexandre.belchior@uniso.br.

[40] Universidade de Sorocaba - Uniso, Programa de Pós-graduação em Processos Tecnológicos e Ambientais, Doutor em Ciências, norberto.aranha@prof.uniso.br.

Introdução

No Brasil o desafio da educação e formação não se restringe somente no ciclo básico, mas também no ensino superior especialmente no campo tecnológico principalmente nas áreas de Engenharias, onde os avanços nos últimos anos aparecem de forma agressiva e constante nos cenários, nacional e internacional (Rapini, 2007).

O ensino de Engenharia ao longo dos anos vem mudando e busca acompanhar a evolução da indústria na formação de profissionais cada vez mais capacitados a desempenhar atividades específicas em diversos campos do conhecimento. Em decorrência da evolução tecnológica que o mundo vem sofrendo e com o aparecimento da indústria 4.0, ou quarta revolução industrial. Contudo a forma de trabalho, ensino e aprendizado em engenharia, tem passado por transformações significativas nas últimas décadas. Nesse contexto inúmeros profissionais de ensino em engenharia tem se especializado em novas tecnologias, principalmente em aprendizado tecnológico, mas a evolução desses profissionais tem se destacado muito mais no campo teórico que no prático. (TEIXEIRA, 2000).

Em contrapartida afirma Bazzo (2015), que o antigo modelo de ensino em Engenharia – se mostra ainda presente na maioria das escolas brasileiras, privilegiando o "repasse" de conhecimento.

Tradicionalmente costuma-se tratar o ensino de Engenharia como forma de transmissão de assuntos técnicos, que pertencem a uma estrutura universal pronta, muitas vezes distante da prática para quem ensina, bem como para quem aprende. (TEIXEIRA, 2000). Em sala de aula constata-se que o professor que ensina engenharia na forma tradicional anseia que os alunos se manifestem na hora certa com questões pertinentes e se coloquem constantemente de forma atenta. Enfim, que sigam os padrões sociais esperados para a comunidade dos engenheiros na qual ele próprio foi formado (BAZZO et. al., 2000).

Nota-se assim que a relação professor-aluno se faz importante para este contexto, no modelo tradicional o professor é o principal detentor do

conhecimento e fator principal em sala de aula. Posto desta forma, cada conhecimento abordado, perfeitamente estruturado, adquire para o aluno um caráter hermético, quase dogmático, não possibilitando sequer uma abertura para discussões estruturantes, tão fecundas para o desenvolvimento da criatividade. (BAZZO, 2000).

Se isto era admissível no século passado é inconcebível nos dias de hoje. Particularmente o ensino de engenharia no país precisa ser repensado. Quem sabe uma "revolução educacional" afirma Bazzo. (BAZZO, 2015).

Do ponto de vista organizacional, o ensino superior no Brasil é da responsabilidade da Secretaria de Educação Superior (SESu), unidade do Ministério da Educação-MEC, responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da SESu. Segundo Portal do MEC (2001), o ensino de engenharia do país tem como referência as seguintes diretrizes curriculares que devem ser seguidas.

Perfil dos Egressos

O perfil dos egressos de um curso de engenharia compreenderá uma sólida formação técnico-científica e profissional geral que o capacite a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

Competências e Habilidades

Os Currículos dos Cursos de Engenharia deverão dar condições a seus egressos para adquirir competências e habilidades para:

a) aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à engenharia;
b) projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados;
c) conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos;
d) planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de engenharia;
e) identificar, formular e resolver problemas de engenharia;
f) desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas;
g) supervisionar a operação e a manutenção de sistemas;
h) avaliar criticamente a operação e a manutenção de sistemas;
i) comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica;
j) atuar em equipes multidisciplinares;
k) compreender e aplicar a ética e responsabilidade profissionais;
l) avaliar o impacto das atividades da engenharia no contexto social e ambiental;
m) avaliar a viabilidade econômica de projetos de engenharia;
n) assumir a postura de permanente busca de atualização profissional.

Estrutura do Curso

Cada curso de Engenharia deve possuir um projeto pedagógico que demonstre claramente como o conjunto das atividades previstas garantirá o perfil desejado de seu egresso e o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas. Ênfase deve ser dada à necessidade de se reduzir o tempo em sala de aula, favorecendo o trabalho individual e em grupo dos estudantes. Deverão existir os trabalhos de síntese e integração dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, sendo que, pelo menos, um deles deverá se constituir em atividade obrigatória como requisito para a graduação. Deverão também ser estimuladas atividades complementares, tais como trabalhos de iniciação científica, projetos multidisciplinares, visitas teóricas, trabalhos em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitorias, participação em empresas juniores e outras atividades

empreendedoras. Nestas atividades procurar-se-á desenvolver posturas de cooperação, comunicação e liderança.

Com base nesse contexto de aprendizado, as Universidades vêm evoluindo no ensino em Engenharia e se encontram cada vez mais próximas das empresas. Esta proximidade dá origem à parceria Universidade-Empresa, que conjuntamente abrem ou criam laboratórios e centros de pesquisa para estudantes de graduação e Pós-graduação e pesquisadores universitários para desenvolvimento de produtos, patentes e processos produtivos inovadores.

Para Andreassi (2007), a parceria entre Universidade-Empresa tem um papel fundamental para estimular a inovação tecnológica empresarial. Segundo o autor acordos entre Universidade-Empresa são essenciais para prover o avanço da empresa tanto em conhecimento como em novas tecnologias. Além de desenvolver inovação, o papel da universidade está em transformação – da tradicional função do ensino e pesquisa para atuação ativa no desenvolvimento econômico. Para isso, é essencial que a universidade tenha uma relação mais intensa com o ambiente externo, principalmente com o meio empresarial.

Partindo da hipótese de que há um interesse tanto da empresa como da universidade nesta parceria, podem-se destacar algumas razões para acordos de cooperação entre ambas (ver Quadro 1).

Quadro 1- Razões para colaboração universidade-empresa.

Razões para as universidades colaborarem com as empresas	Razões para as empresas colaborarem com as universidades
Aumentar fundos para a pesquisa acadêmica e equipamentos de laboratório	Conduzir e reorientar P&D para novas tecnologias e patentes
Testar a aplicação prática da pesquisa	Desenvolver novos produtos e processos
Obter visões na área da pesquisa	Resolver problemas técnicos
Olhar para oportunidades de negócios	Melhorar qualidade do produto
Ganhar conhecimento sobre problemas práticos úteis para o ensino	Ter acesso à nova pesquisa, através de seminários e *workshops*
Criar oportunidades de estágio e emprego para os estudantes	Manter um relacionamento progressivo com a universidade e recrutar graduados

Fonte: A relação Universidade-Empresa como ferramenta estratégica à gestão de aprendizagem organizacional. (SALOMON, 2007, p. 14).

Para Salomon (2007), para que as empresas se tornem reconhecidas e competitivas, já não basta a adaptação de produtos e processos às necessidades nacionais. Atividades que geram resultado inovador contribuem não só para o desenvolvimento da organização, quanto para o crescimento da economia. Para a realização destas atividades algumas empresas vêm percebendo o quanto as parcerias com universidades podem contribuir com a transferência de seu conhecimento, embora, afirma a autora, existam conflitos que podem comprometer uma parceria duradoura.

Problemas na Parceria Universidade-Empresa

Para Andreassi, (2007), os conflitos de interesse e problemas na parceria Universidade-Empresa são oriundos de motivações distintas entre as partes envolvidas, sendo assim o autor definiu a parceria entre Universidade e empresa como:

> Um modelo interinstitucional entre organizações de natureza fundamentalmente distinta, que podem ter finalidades diferentes e adotar formatos bastante diversos. Nesse conceito incluem-se interações tênues e pouco comprometedoras, como a demanda de estágio profissionalizante, até conexões com grandes programas de pesquisa cooperativa, em que chegam a ocorrer divisões de créditos resultantes da comercialização dos resultados. (ANDREASSI, 2007, p. 38).

Conforme analisa Andreassi, apesar de globalmente a interação entre Universidade-Empresa não ser algo novo, somente a partir de 1970 a mesma vem se tornando mais clara, recorrente e planejada. Afirma o autor que é baixa a interação Universidade-Empresa, mesmo em países desenvolvidos, e pode se explicar este fenômeno devido a diferença motivacional de cada lado. Relata ainda que enquanto a Universidade procura as empresas para obter conhecimento prático sobre problemas existentes, agregar informações aos processos de ensino e pesquisa, adquirir recurso financeiro e divulgar sua imagem, as empresas se interessam por pessoas altamente qualificadas e pela possibilidade de resolver problemas técnicos que geram a necessidade de pesquisa,

reduzindo custos e riscos com processos de P&D, podendo acessar novos conhecimentos desenvolvidos no meio acadêmico e identificar estudantes para futuros recrutamentos. Apesar das motivações não se mostrarem totalmente incompatíveis, claramente são diferentes e, se mal geridas, tornam-se obstáculos intransponíveis. Por fim o autor destaca os seguintes obstáculos na relação universidade e empresa:

a) A busca do conhecimento fundamental produzido pela universidade, enfocando a ciência básica e não o desenvolvimento ou a comercialização, uma vez que seus docentes são avaliados pelas suas publicações.
b) O tempo de processo, pois enquanto na empresa o foco é o curto prazo, em virtude da objetividade das pesquisas, na universidade o foco é o longo prazo.
c) A visão por parte da universidade de que o estado deve ser o único financiador de atividades de pesquisa a fim de garantir a plena autonomia universitária e a liberdade de publicação.
d) Outros aspectos: ausência de instrumentos legais que regulamentam as atividades de pesquisa; carência de comunicação entre as partes; instabilidade das universidades e excesso de burocracia das universidades.

Mesmo com todos os obstáculos listados acima, o autor afirma que com uma parceria eficaz o ganho pode ser significativo para a economia e o desenvolvimento tecnológico nacional, a exemplo de alguns países desenvolvidos. Andreassi (2007) sinaliza ainda para a utilização de recursos humanos especializados, laboratórios e instalações modernas. O principal ganho para a Universidade é a obtenção de capital para pesquisa básica, além de Know-how industrial.

A Visão da Universidade em Relação a Parceria U-E

Algumas Universidades desenvolvem projetos colaborativos com empresas, Andreassi (2007), relata o preconceito sofrido por docentes ao conduzirem projetos em colaboração com empresas, com alguns depoimentos colhidos entre docentes da Unicamp. Para o autor uma série de obstáculos é desencadeada nessa relação. Pode-se citar como um deles a burocracia e a rigidez acadêmica encontrada nas Universidades, como afirma este professor entrevistado:

> Várias Universidades criam escritórios para falar com empresas; cada um com uma denominação diferente. Algumas vezes são megaestruturas: presidente, diretor, chefe do conselho não sei do quê, representação não sei de onde, aquela coisa toda. Eu critico
>
> isso, acho um absurdo a gente ainda estar pensando nesse tipo de coisa [...]. Às vezes me perguntam: Como é que você faz contatos? Pelo telefone eu digo. Porque sempre estão pensando em mecanismos, documentos, protocolos e carimbos. (ANDREASSI, 2007, p. 42).

A rigidez e a burocracia das Universidades camuflam a falta de preparo dos pesquisadores derivados das áreas técnicas ao defrontar com empresários e executivos, falar a mesma linguagem das empresas. A seguir um exemplo na fala de um professor que omite sua identidade a fim de facilitar a relação:

> Porque se você colocar para negociar um professor, doutor, pós-graduado, com vários títulos (não tenho nada contra), a chance de dar certo é muito baixa [...]. O grande problema das universidades é justamente esse, é uma coisa muito acadêmica. As pessoas que estão não tem a menor experiência nessa área, pelo menos com as empresas. Eles são muito bons pesquisadores, ótimos docentes, mas nunca foram empresários, com algumas exceções. Eles não sabem nem, a linguagem, e então não há conversa [...]. Inclusive eu sempre digo que não sou professor, que sou engenheiro. Isso tem funcionado, facilita um pouco. (ANDREASSI, 2007, p. 42).

Não só os fatores apresentados previamente (rigidez, burocracia e despreparo) enfraquecem esta relação, outro fator que se pode citar é o preconceito do ambiente universitário para com o ambiente empresarial, como aponta Andreassi (2007) em mais um depoimento colhido:

> Eu ouvi, um professor declarar, num colóquio, que não faz sentido nenhum a universidade desenvolver uma técnica para a indústria faturar e lucrar com isso.Vários docentes e instituições, por desenvolverem projetos de cooperação, passaram a enfrentar resistência no meio acadêmico.Eles [colegas que se encontram na pesquisa básica] tendem a achar que a gente é um mercador, que está se vendendo. Nos colegiados eles mostram um certo desdém pelas nossas atividades. (ANDREASSI, 2007, p. 43).

Não se pode generalizar e replicar os depoimentos como representação de toda a classe acadêmica e científica, mas certamente demonstra a indiferença da Universidade em alguns aspectos em relação ao ambiente empresarial, da mesma maneira que há por parte das empresas aversão pelo meio acadêmico. Claramente, estas indiferenças devem ser superadas.

A Visão da Empresa

Para fundamentar o posicionamento da empresa em relação a parceria, Andreassi (2003) entrevistaram alguns executivos afim de colher o seu ponto de vista em relação a parceria Universidade-Empresa. São empresas que através desta parceria desenvolveram e aperfeiçoaram projetos e processos produtivos

Segundo um dos diretores entrevistados:

> [...] O interesse dos acadêmicos é mais por assuntos relacionados à alta tecnologia, preferencialmente em campos não explorados. Isso porque tais assuntos geram artigo passiveis de serem apresentados em congressos científicos, o que de certa forma se justifica pelo fato de toda a avaliação docente dentro da universidade estar baseada praticamente em publicações. (ANDREASSI, 2007, p. 44).

Na visão da empresa a parceria U-E, para universidade, objetiva-se apenas em pesquisa e desenvolvimento experimental. Se o desenvolvimento é interessante para gerar artigo cientifico em sua maioria não é interessante para empresa devido a confidencialidade industrial.

Em destaque outro problema recorrente é a burocracia que atua diretamente no prazo para conclusão dos projetos em parceria U-E. Como relata outro entrevistado:

> Quando precisamos desenvolver algum projeto, quando é possível procurarmos diretamente o pesquisador ou professor, sem passar pelos tramites burocráticos da universidade. Mesmo assim quando o projeto é em conjunto com a universidade, já colocamos um horizonte de prazo maior para sua finalização porque o ritmo da universidade é mais lento que o nosso. (ANDREASSI, 2007, p. 44).

Analisando as entrevistas notou-se que não há reclamação entre a qualidade dos resultados obtidos, mas sim em relação aos prazos e aos objetivos serem diferentes. Conclui os autores que a relação Universidade-Empresa exige muito aprendizado, o início da relação geralmente se dá com contratos de baixo valor financeiro e só depois de certo grau de confiança é que se passa realizar projetos com maiores financeiramente e de maior risco (ANDREASSI, 2007).

Existe certamente uma demanda para que as universidades atuem cada vez mais externamente e em conjunto com empresas, reduzindo assim os custos com pesquisa e desenvolvimento, custos estes que são altos e nem sempre o mercado absorve.

A Parceria Uniso-Walter do Brasil

Atualmente algumas universidades encontram-se atuantes dentro de empresas, mas de forma parcial com equipes isoladas para pesquisa e desenvolvimento de processo e produtos de inovação tecnológica.

O formato de parceria proposto entre a Universidade de Sorocaba - UNISO e a empresa Walter do Brasil está focado inicialmente na melhoria do ensino de engenharia. Nesta parceria, visando melhorar a qualificação profissional dos egressos dos cursos de engenharia, a empresa abre suas portas para que os estudantes dos cursos de engenharia da universidade possam complementar suas atividades acadêmicas.

Conforme consta no portal do Ministério da Educação MEC, o próprio conceito de qualificação profissional vem se alterando, com a presença cada vez maior de componentes associadas às capacidades de coordenar informações, interagir com pessoas, interpretar de maneira dinâmica a realidade, entre outros. O novo engenheiro deve ser capaz de propor

soluções que sejam não apenas tecnicamente corretas, ele deve ter a capacidade de considerar os problemas em sua totalidade, em sua inserção numa cadeia de causas e efeitos de múltiplas dimensões. Não se adequar a esse cenário procurando formar profissionais com tal perfil significa atraso no processo de desenvolvimento. As IES no Brasil têm procurado, através de reformas periódicas de seus currículos, equacionar esses problemas. Entretanto essas reformas não têm sido inteiramente bem-sucedidas, dentre outras razões, por privilegiarem a acumulação de conteúdos como garantia para a formação de um bom profissional. (MEC, 2002).

As tendências atuais vêm indicando na direção de cursos de graduação com estruturas flexíveis, permitindo que o futuro profissional a ser formado tenha opções de áreas de conhecimento e atuação, articulação permanente com o campo de atuação do profissional, base filosófica com enfoque na competência, abordagem pedagógica centrada no aluno, ênfase na síntese e na transdisciplinaridade, preocupação com a valorização do ser humano e preservação do meio ambiente, integração social e política do profissional, possibilidade de articulação direta com a pós-graduação e forte vinculação entre teoria e prática. (MEC, 2002).

Essa parceria entre Universidade-Empresa, hoje existente no país, em sua maioria está voltada apenas para pesquisa e desenvolvimento de patentes, coinvenções e estudos científicos, com equipes isoladas e restritas a pesquisadores. Com maior destaque na região sul do país, onde grandes universidades se aproximaram da indústria (e vice-versa) com o foco em desenvolvimento tecnológico, coinvenções e pesquisas de processos inovativos e produtivos. (NASCIMENTO, 2011).

Um bom exemplo desta interação se dá no campo de processos de inovação, onde não se limita apenas em pesquisas cientifica ou pesquisas universitárias. Conforme Nascimento (2011), a universidade age diretamente no processo de inovação, a partir do momento que passa a fazer parte de projetos colaborativos com empresas, de tamanhos e

mercados variados, partilhando propriedade intelectual de resultados e quando presta serviços científicos e tecnológicos que apenas são conseguidos em seus laboratórios.

Outro exemplo desta interatividade entre a Universidade-Empresa, segundo Nascimento (2011), é a utilização do conhecimento especializado.

> Nesses casos, as empresas que não possuem ou não são capazes de produzir esse conhecimento em seus próprios laboratórios de P&D se utilizam de soluções encontradas nas universidades para problemas produtivos mais específicos. (NASCIMENTO, 2011, p. 28).

Como mais um exemplo, podem-se citar as redes de co-invenções ou patentes, que são resultados da transferência de conhecimento entre as universidades e as empresas que, em especial, se destacam em agendas de ciência e tecnologia de países desenvolvidos e subdesenvolvidos. (MELO, 2012).

O papel das universidades está além de formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e as chances de interação com as empresas vem aumentando à medida que as necessidades da sociedade crescem (MELO, 2012). Embora com visões diferentes, empresas e universidades fazem parte de um mesmo sistema. Assim sendo, suas visões de mercado distintas, não significam um obstáculo para que aja interação entre ambas.

O autor cita alguns mecanismos de interação entre Universidade-Empresa que podem ajudar nessa interatividade:

a) Adequação de currículos, de cursos e de programas de curso de forma a atender algumas especificidades do mercado de trabalho;
b) Realização de eventos e programas de extensão universitária e de estágios curriculares;
c) Transferência de tecnologia produzida na Universidade para as empresas privadas.

Levando em consideração este último item, as pequenas e medias empresas brasileiras no geral possuem uma grande deficiência tecnológica, já por outro lado nas universidades a produção técnico-cientifica é extremamente relevante, tornando assim oportuna e conveniente a interação entre ambas, sendo assim importante para o crescimento empresarial no país.

Um caso de sucesso entre a parceria U-E é o caso da UNIRIO, onde empresários e professores conceberam inúmeras parcerias e convênios (GIRARDI; OLIVA; 2014). Segundo os autores 60% dos artigos produzidos não tinham foco no mercado. Nessa parceria U-E, entre a UNIRIO e algumas empresas dentre elas, O Globo, White Martins, Bayer, Multidision Ampla, Metrorio, UNIMED, AMIL, TIM, Nextel, Baxter e SERPRO, os conteúdos gerados apresentavam mais relevância e eram ligados aos cursos de pós-graduação da Universidade.

SANTOS (2013) cita outros tipos de interação entre Universidade-Empresa, a saber:

a) *Spin-off*: no estágio inicial de uma invenção, a universidade atua ativamente na geração de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, que podem ser protegidos através de uma patente. Esse processo pode funcionar de forma tácita, quando um dos acadêmicos envolvidos em um projeto se torna um empreendedor, utilizando a tecnologia desenvolvida. Os *spin-offs* formados em universidades são novos empreendimentos fundados a partir de uma inovação tecnológica que dependem de licenciamento ou cessão da propriedade intelectual para funcionarem. As *start-up* são empresas que tem a participação da universidade em sua formação, mas sem acordo formal de propriedade intelectual, ou seja, a cooperação tem caráter mais implícito.
b) Licenciamento: este tipo de relacionamento tem sido a forma mais utilizada de transferência de tecnologia, envolvendo pouca

transferência de conhecimento tácito. Universidades localizadas em regiões com elevados níveis de P&D parecem ser mais eficazes na transferência de tecnologia. Pesquisas demonstram que as universidades mais renomadas têm preferência por *spin-offs* e as demais por licenciamentos. Uma das motivações que influencia na escolha de um *spin-off* ou de um licenciamento é o grau de conhecimento tácito envolvido nesta relação. Quanto maior a interação com o conhecimento implícito, mais provável que um *spin-off* seja formado. Se a interação ocorrer principalmente no nível explícito, o licenciamento poderia ser a forma mais adequada de interação.

c) Contrato de pesquisa: normalmente, é caracterizado por uma pesquisa aplicada em que participam o pesquisador e a empresa, para a obtenção de conhecimentos formais. A necessidade de acessar o conhecimento tácito dos pesquisadores faz com que os empresários queiram estar dentro da universidade. Assim, este tipo de relação pode gerar dois benefícios: a) a aquisição de conhecimento e a consequente melhoria do processo/produto, gerando mais lucro e b) ganhos no conhecimento e habilidade da própria equipe científica, tanto pesquisadores como alunos.

d) Consultoria: envolve a interação entre a academia e a empresa no intuito de buscar uma melhor solução para um problema específico. A participação dos usuários finais neste processo pode aumentar ainda mais os *insights*, gerando maior conhecimento e maior aplicabilidade.

e) Mobilidade de pesquisadores e graduandos: uma das formas eficientes para transferência de conhecimento é o aproveitamento dos alunos nas empresas. É uma forma, também, das empresas identificarem oportunidades de pesquisa nas universidades e estabelecerem um contato mais próximo, porém, tanto os estudantes como as empresas relutam esta possibilidade. Os

primeiros têm certo preconceito em relação às pequenas empresas, por precisar trabalhar sozinho, sendo o único cientista da empresa. Já as empresas consideram muito elevado o salário pago a este tipo de profissional que ainda não tem todo o conhecimento e habilidade necessários. Diante deste impasse, cabe às universidades desenvolverem programas que estejam mais adaptados à realidade das empresas da região.

Segundo Santos (2013), uma dificuldade encontrada pelas empresas é a falta de contato com a universidade, fazendo com que não busquem essa fonte de conhecimento e a possibilidade de melhorarem seu processo/produto.

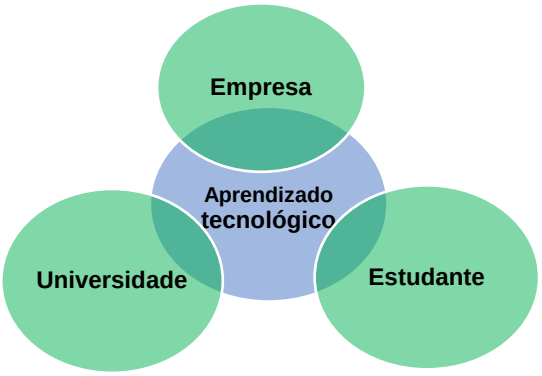
Apesar dessa pouca proximidade, Sousa(2016) afirma que pesquisas acadêmicas e assim a universidade, mostrou-se como uma importante causa no surgimento de novas tecnologias e conhecimento, tanto para empresa quanto para a sociedade como um todo. Desta maneira a universidade tem assumido um papel importante no impulso de atividades inovadoras das empresas.

Na atual circunstância, com um mundo globalizado e com evolução da tecnologia em alto nível, a interação U-E se faz de grande importância para países subdesenvolvidos e de maneira total contribui positivamente nos avanços tecnológicos.

Proposta de Trabalho

Este trabalho tem como proposta estudar a parceria entre a Universidade de Sorocaba e a Empresa Walter do Brasil, com foco no ensino de Engenharia, através do uso de espaço tecnológico e know-how industrial para a formação de estudantes sintonizados com o dia-a-dia nas empresas. Para que isso ocorra de forma eficiente, é preciso o engajamento entre as partes envolvidas com o projeto em aprendizado tecnológico, que são:

Figura 1 - Universidade-Estudante-Empresa.



Fonte: Elaboração Própria.

Universidade: Detém o conhecimento teórico através de seus professores. É a responsável pela formação acadêmica do profissional em engenharia. Faz uso da *expertise* industrial para oferecer ao estudante aprendizado tecnológico, aprimora o ensino em engenharia, se aproxima do ambiente empresarial e oferece ao estudante um ambiente rico em conhecimento com possibilidades de pesquisa e desenvolvimento acadêmico.

Estudante: Com atuação fundamental nesta parceria o estudante participa de atividades na prática, melhora seu conhecimento e se aproxima da realidade da indústria. Conhece na prática como atua um engenheiro e o funcionamento dos processos dentro de uma empresa, participa como exercício na solução de problemas reais propostos pela empresa através de seus clientes e parceiros. Espera-se com isso que o estudante ganhe em competência e habilidades exigidos pela indústria e se forme como profissional preparado para os desafios do mercado.

Empresa: Sede o espaço e o Know-how pertinentes a cada curso de Engenharia, atua como co-orientadora na formação do estudante por meio de treinamentos ministrados por seus profissionais. Fortalece sua marca e

sua imagem através dos estudantes, que passam a conhecer sua atuação e seu posicionamento profissional e ético no mercado industrial.

Com a finalidade de estreitar a relação U-E e trazer proximidade entre o ensino de engenharia com a realidade na indústria, iniciou-se uma parceria entre a Universidade de Sorocaba (UNISO) e a empresa Walter do Brasil subsidiaria da multinacional Walter AG situada em Tübingen, Alemanha, para criação de um laboratório de manufatura destinado ao desenvolvimento de atividades práticas para os estudantes dos cursos de Engenharia da UNISO. Espaço este já utilizado pela empresa para desenvolvimento de processos de usinagem e treinamentos técnicos e testes de desempenho de ferramentas para usinagem. Este espaço denominado "Technology Center" conta com equipamentos de uso industrial, cedidos pela Walter do Brasil e pelas empresas parcerias da multinacional. O laboratório atende os estudantes através da colaboração entre profissionais da Walter do Brasil e da Universidade de Sorocaba.

Esta parceria tem como objetivo preparar o estudante para o mercado de trabalho através de desenvolvimento e realização de atividades teóricas e práticas relacionadas ao ambiente industrial. As atividades em um laboratório de manufatura são um complemento para as atividades teóricas realizadas na Universidade. Com possibilidade de realizar atividades práticas fora do ambiente acadêmico pretende-se estimular o aprendizado tecnológico e o interesse do estudante nas áreas do conhecimento e ensino de engenharia. A parceria, proposta neste trabalho, refere-se a um modelo onde os estudantes da graduação participem e façam uso desta parceria por meio de aprendizado tecnológico.

A parceria Uniso-Walter do Brasil teve início no primeiro semestre de 2017, quando o Laboratório de Manufatura Avançada da Walter do Brasil foi aberto para treinamentos em usinagem voltado para estudantes de Engenharia de Produção e Mecânica, inscritos no programa de iniciação cientifica da Uniso. Os treinamentos realizados no laboratório de

manufatura visam preparar o estudante tecnicamente em rotinas de usinagem e suas operações, processos de fabricação e ferramentas para usinagem utilizadas nesses processos; instrui o estudante sobre qual é a rotina em uma empresa e quais requisitos mínimos o profissional de engenharia deve possuir para suprir a demanda do mercado. As atividades realizadas nesse laboratório acontecem em um primeiro momento abordando a teoria seguida de demonstrações práticas supervisionadas por um profissional especializado.

Com a evolução desta parceria os treinamentos técnicos passaram a atender também os estudantes regulares inscritos nos cursos de engenharia da UNISO, onde professores e estudantes fazem uso do espaço utilizado como laboratório de manufatura para complemento dos estudos realizados em sala de aula na universidade, através da realização de atividades teóricas e práticas, assim como os estudantes da iniciação científica.

Tais atividades acontecem nos períodos de aulas dos estudantes onde as aulas ao invés de serem realizadas na universidade, são agendadas junto a empresa para que sejam realizadas no ambiente empresarial em um centro de treinamento dedicado a parceria e ao laboratório de manufatura, no qual são abordados assim, assuntos relacionados ao desenvolvimento tecnológico da indústria e seus processos de fabricação. Nesse formato de parceria, o know-how industrial não fica somente a disposição de estudantes de Pós-graduação e pesquisadores universitários como em outros exemplos aqui já citados, os estudantes dos cursos de engenharia da UNISO têm acesso ao aprendizado tecnológico por meio de treinamentos específicos, teóricos e práticos, em usinagem, aplicação de ferramentas e utilização do desenho técnico em processos produtivos.

Considerações Finais

Devido ao grande avanço tecnológico das últimas décadas, deve-se levar em consideração a possibilidade de uma mudança na forma de ensinar engenharia. Com iniciativas como a da parceria entre UNISO e a empresa WALTER do BRASIL, é possível atingir um nível de aprendizado tecnológico diferenciado.

Com a utilização constante do Laboratório de Manufatura Avançada constatou-se a necessidade de reestruturar alguns conteúdos de disciplinas e mesmo repensar o tipo de metodologia de ensino até então empregados nos cursos de engenharia.

Um exemplo de sucesso desta parceria foi o caso de uma estudante de Engenharia de Produção da Uniso, que fez parte dos treinamentos em usinagem realizados no Laboratório de Manufatura Avançada como atividades extraclasse, e teve seu curriculum relacionado em destaque ao fazer parte de um processo seletivo para estágio em uma empresa de grande porte da região de Sorocaba. Casos como este podem e devem se repetir com a exploração adequada deste tipo de parceria entre a universidade e empresa.

Portanto, este trabalho faz parte de uma proposta de estudo de caso da parceria Uniso-Walter do Brasil, onde se objetiva analisar os aspectos envolvidos nesta parceria, o ganho de seus agentes (estudante, universidade, empresa) e quais os principais indicativos para a melhoria dos cursos de engenharia oferecidos pela universidade.

Referências

ANDREASSI, TALES. Gestão da Inovação Tecnológica: Coleção Debates em Administração. São Paulo: Ed. THOMSON, 2007.

BAZZO, WALTER ANTONIO. Ciência Tecnologia e Sociedade: E o Contexto da Educação Tecnológica. Florianópolis: Ed. ufsc, 2015.

BAZZO, WALTER; PEREIRA, LUIZ TEIXEIRA DO VALE; BAZZO, JILVANIA LIMA DOS SANTOS. Conversando sobre tecnologia. Florianópolis: Ed. ufsc, 2014.

BAZZO, WALTER; PEREIRA, LUIZ TEIXEIRA DO VALE; VON LINSINGEN, IRLAN. Educação Tecnológica. Enfoque para Ensino de Engenharia. Florianópolis: Ed. ufsc. 2000.

BAZZO, K. Redes de cooperação das multinacionais brasileiras: um mapeamento a partir das patentes. 133 p. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia,

Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2010.

Borchardt, M.; Vaccaro, G. L. R.; Azevedo, D.; Ponte Jr. J. O perfil do Engenheiro de Produção: a visão de empresas da região metropolitana de Porto Alegre. Produção, V. 19, n. 2, p. 230-248,2009.

KATO, E. M.; SEGATTO-MENDES, A. P. Processos de Comunicação em Cooperações Tecnológicas Universidade-Empresa: Estudo de Casos Múltiplos. Anais... XXXII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, 2008.

MELO, A. R. D. Relação Universidade-Empresa no Brasil: O Papel da Academia em Redes de Coinvenção. Tese (Doutorado) - Escola de Administração de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1362.pdf>. Acesso em 12/ fev. 2018.

NASCIMENTO, L. F. A Importância da Interação Universidade-Empresa no Processo Inovativo. Instituto de Economia. Universidade estadual de Campinas. Campinas, 2011

PELAEZ, VICTOR; SZMRECSÁNYI, TAMÁZ. Economia da Educação Tecnológica. São Paulo: Ed. HUCITEC. 2006.

PLONSKI, G. A. Cooperação universidade-empresa: um desafio gerencial complexo. RAUSP, v. 34, n. 4 out/dez 1999.

RAPINI, M. S. Interação universidade-empresa no Brasil: evidências do Diretório dos

Grupos de Pesquisa do CNPq, 2007. Estudos Econômicos (São Paulo), 37(1), 211-233.

SANTOS, A. C. M. Z. A Cooperação entre Universidade e Empresa: Um Estudo em Empresas Intensivas em Conhecimento em Porto Alegre. Desenvolve: Revista de Gestão do Unilasalle, V. 2, n. 2, 2013.

SEGATTO-MENDES, A, P.; SBRAGIA, R. O processo de cooperação universidade-empresa em universidades Brasileiras. Revista Administração, São Paulo, V37, n°4, p. 58-59, out. 2002.

SEsu- Secretaria de Educação Superior. Apresentação, MEC- Ministério da Educação, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao/>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SOUSA, V. J.; PEREIRA, A. C.; MARCONDES, V. D. Análise do Relacionamento Universidade Empresa: Um Estudo de Caso. Anais...XIII SEGeT, 2016.

PARTICIPAÇÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO SOCIALMENTE REFERENCIADA: RECORRÊNCIAS E SOLICITAÇÕES DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA/SP[41]

Participation, citizenship and socially referenced education: recurrences and requests from Municipal Councils of education of the metropolitan Region of Sorocaba/SP

Paulo Gomes Lima[42]; Jociane Marthendal Oliveira Santos[43]

Resumo: Trata-se de uma pesquisa na área da política e gestão da educação, cujo objetivo é analisar as iniciativas de 09 municípios da Sub-região 3 de Sorocaba, a partir de seus respectivos Conselhos Municipais de Educação quanto ao planejamento e implementação da qualidade socialmente referenciada entre devolutivas exitosas e contextos adversos. O projeto está sendo desenvolvido por meio de análise bibliográfica e documental e coleta das devolutivas dos respondentes (em andamento) que está sendo efetuada por meio de entrevistas utilizando-se um roteiro de questões semiestruturadas de abordagem qualitativa. Discute-se a qualidade da educação socialmente referenciada e o papel dos Conselhos Municipais de Educação da Microrregião de Sorocaba (em número de 09). Esta apresentação socializa a estrutura da pesquisa e parcialmente os achados até o momento encontrados.

Palavras-chave: Conselhos municipais de educação. Sorocaba/SP. Qualidade socialmente referenciada.

Abstract: It is a research in the area of policy and management of education, whose objective is to analyze the initiatives of 09 municipalities of Sub Region 3 of Sorocaba, from its respective municipal education councils on the planning and implementation of the socially referenced quality between successful answers and adverse contexts. The project is being developed by means of bibliographical and documentary analysis and collection of the rtesponse of the respondents (in progress) that is being carried out through interviews using a roadmap of the semi structured issues of approach Qualitative. Discusses the Quality of socially referenced education and the role of the municipal education councils of the region of Sorocaba (in number 09). This presentation socializes the structure of the research and partially the findings to date found.

Keywords: Municipal education councils. Sorocaba/SP. Socially referenced quality.

---

[41] Trabalho apresentado ao Eixo: Educação Básica, Educação Superior e Instituição Escolar, no II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[42] Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) e do Programa de Pós-Graduação e Educação (PPGED)UFSCar-Sorocaba. E-mail: paulolima@ufscar.br

[43] Mestranda em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. E-mail: jmarthendal@yahoo.com.br

Introdução

Os Conselhos Municipais de Educação à luz da gestão democrática deve deixar claro o critério de paridade e da representatividade, ou seja, ao serem estabelecidas as garantias sobre a consistente igualdade em número e condições dos participantes se irá buscar a transparência sobre o exercício plural da própria sociedade e exercício da cidadania. É necessário que haja clareza sobre duração do mandato de cada conselheiro e sua recondução, quando for o caso, evitando-se cooptações ou algo semelhante, mais do que isso, cabe ao Conselheiro ter compromisso com a comunidade que representa. (GOHN, 2006, p. 9).

Considerando os percursos do Estado Democrático de Direito e a autonomia entre os entes federados e o regime de colaboração entre os mesmos, o problema da presente pesquisa se qualifica como necessário e recorrente, visto que se empenha por enumerar e descrever iniciativas de 09 municípios da Região Metropolitana de Sorocaba entre contextos exitosos e adversos, quanto ao planejamento e implementação da qualidade socialmente referenciada, amplamente defendida e discutida nos principais espaços acadêmicos nacionais e internacionais. Ao olhar para a região metropolitana e dessa, para cada município que a pesquisa contempla, entende-se que no município se concentra manifestações e condicionantes socioculturais, históricos e econômicos que não podem deixar de ser considerados no contexto político, daí a necessidade de pesquisar como a cultura política e como as decisões democráticas são produzidas e conduzidas na localidade, e nesse sentido, chama-se a atenção não somente para o que não funciona adequadamente, mas ao olhar para o escopo de organização e participação social, é necessário se considerar o delineamento de ações por meio de ações entre as tarefas do Executivo e a competência do Conselho Municipal de Educação. Nesse caso, destaca-se fortemente de que maneiras as relações de observância do papel do Conselho são levadas em consideração pelo Executivo, uma

vez que o primeiro, nalguns casos, embora tenha previsão de deliberação, não necessariamente, à luz da jurisprudência, é de acato do segundo.

Ora, tais relações necessitam ser consideradas, visto que é no município onde as políticas públicas são gestadas e também implementadas, logo os direitos dos cidadãos devem ser discutidos e reivindicados pela comunidade e que tenha representatividade política consistente pelo princípio da paridade, faz sentido, portanto, trazer os Conselhos Municipais de Educação como um dos canais de legitimação de uma sociedade democrática quando se pensa em educação que a sociedade entende como desejada, ou como preferem alguns estudiosos, da educação socialmente referenciada, pois como afirma Bobbio (1986, p. 20):

> [...] é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra. Para que se realize esta condição é necessário que aos chamados a decidir sejam garantidos os assim denominados direitos de liberdade de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação, etc.

A presente pesquisa por meio da equipe do selecionada representada pelos membros do GEPLAGE e colegas da região sudeste e centro-oeste, se debruça sobre a recorrência das maneiras em que os Conselhos Municipais de Educação e Municípios dialogam sobre as categorias de "participação", "cidadania" e "educação socialmente referenciada", conforme trabalho de Silva (2010) e que se utilizará como referência, para a compreensão de tal contextualização é necessário explicitar:

a) O contexto histórico e a importância do município na região (no caso a região metropolitana de Sorocaba);
b) Os marcos legais e importância do Conselho Municipal de Educação;
c) A criação, composição e funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação;

d) O Conselho Municipal de Educação e a construção da gestão democrática no município.

Esses itens já trabalhados, terão alguns apontamentos parciais explicitados no decorrer do trabalho. Em andamento será desenvolvido a segunda parte, que no escopo da pesquisa tratará em compreender nas falas dos Conselheiros as causas, implicações, presenças e ausentamentos do eixo gestão democrática quanto:

e) A caracterização dos membros do Conselho Municipal de Educação (Quem são e quem representam);
f) O processo de eleição (ou o seu ausentamento) dos membros do Conselho Municipal de Educação
g) Sobre a organização, a estrutura e funcionamento do Conselho Municipal de Educação;
h) A qualidade socialmente referenciada e o papel do Conselho Municipal da Educação em sua promoção e acompanhamento para municípios a partir do IDEB;
i) A concepção de cidadania e participação como centralidade do Conselho Municipal de Educação e o diálogo com o município.

Como será observado a temática do objeto de estudo é atual e recorrente quanto aos espaços e movimento em direção à concreticidade da legitimação da gestão democrática a partir do poder local. Por poder local não estamos reconhecendo somente a presença do poder executivo centrado nas prefeituras municipais, mas também a capacidade de organização, gestão e mobilização dos conselhos e seu comprometimento na luta pela garantia de uma educação socialmente referenciada.

Para efeitos da apresentação dessa parte do painel, o presente texto está organizado em três seções: a) qualificação do objeto de estudo e local epistemológico da pesquisa; b) Percurso metodológico na triangulação das categorias "participação", "cidadania" e "educação

socialmente referenciada" e c) Desvelamentos parciais: os municípios e sua caracterização.

Qualificação do Objeto de Estudo e local Epistemológico da Pesquisa

O artigo 204, Incisos I e II da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), no tocante ao atendimento de demandas sociais enfatiza: a) a descentralização político-administrativa, com atribuições específicas da União quanto a coordenação e as normas gerais e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal; b) a participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

Os processos participativos e democráticos se consolidam à medida em que sejam discutidos e transformados em objetos em movimento, resguardando-se o princípio da soberania cidadã e sua recorrência como direito que se aperfeiçoa conforme o seu respectivo direito. Como princípio orientador, a cidadania deve ser mobilizada por processos participativos, regulados por lei, como acima destacado, assim, a busca por sua legitimação deve ocorrer por canais que promovam e garantam a consolidação democrática em distintas esferas de responsabilidade.

De forma recortada, a partir da Constituição de 1988, a normatização e emancipação conferida pelos municípios como entes federativos esboçavam caminhos de participação do poder local e com eles, a responsabilidade de assumir as políticas públicas conforme a instituição do processo de municipalização e, no caso da educação, articulando-se com a criação dos Conselhos Municipais de Educação. Os conselhos municipais de educação como órgãos mediadores entre a sociedade civil organizada e os organismos governamentais assumem importante influência no poder local acerca do controle social no âmbito da educação, considerando o seu comprometimento com as demandas

sociais e fortalecimento dos sujeitos na consolidação dos direitos dos munícipes. De acordo com Gohn (2007, p. 107-108):

> Os conselhos são instrumentos de determinados processos políticos e constituem inovações institucionais na gestão de políticas sociais no Brasil. Esses processos podem ter diferentes objetivos, contribuir para mudanças sociais significativas ou auxiliar a consolidação de estruturas sociais em transição ou sob o impacto de fortes pressões sociais.
>
> [...] dependendo como são compostos, poderão eliminar os efeitos do empowerment, do sentido de pertencer dos indivíduos, e reafirmar antigas práticas herdeiras do fisiologismo. Como tal, carregam contradições e contrariedades. Tanto podem alavancar o processo de participação sociopolítica de grupos organizados, como estagnar o sentimento de pertencer de outros – se monopolizados por indivíduos que não representem, de fato, as comunidades que os indicaram/elegeram.

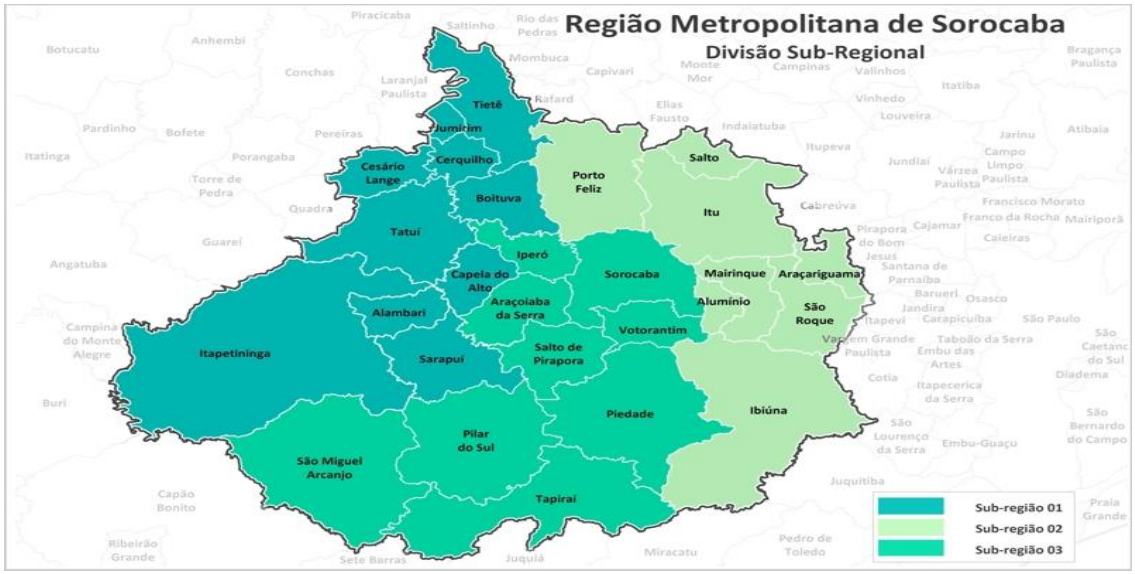
O sentimento de pertencimento e mobilização em direção ao bem coletivo embora sejam previsões da gestão democrática, não necessariamente são vivenciados e materializados pelos sujeitos, visto o não rompimento ou reelaboração do estágio anterior. O estágio anterior que poderia estar cadenciado por fisiologismos demarcando a tipologia de "cidadania", a caracterização de "participação", sua definição e limites, somente e desde que não alterem a dinâmica do poder historicamente estabelecido por hegemonias. Ora, nesse sentido, a ideia de "educação socialmente referenciada" não tardará em seguir a mesma diretriz, isto é, correlata ao despertamento ou não da sociedade em buscar sua parcial ou total emancipação como sujeitos que se movimentam na e com a história.

Se de fato o poder local pode ter em suas mãos a eliminação do empoderamento, por outro lado, pode buscar a sua validação e enfrentamentos para que a legitimação de seu alcance não seja somente prevista, mas trabalhada de forma constituída e constituinte, amplificando-se como desejo e planificação de uma sociedade que se reconhece e se mobiliza como sujeito da história. O objeto da presente pesquisa se qualifica como estudo visto recorrer de tais elementos para a sua compreensão, questionamento e encaminhamentos na trilogia apontada. O local epistemológico para o seu desenvolvimento, embora

englobe uma região com escores consideráveis de IDEB para o Brasil, tem características peculiares como passaremos a explicitar.

A região metropolitana de Sorocaba (RMS) é composta por 27 municípios[44] (localizados nos eixos das Rodovias Castelo Branco e Raposo Tavares), criada recentemente no governo de Geraldo Alckmin (PSDB) pela Lei Complementar Estadual 1.241/2014 de 09 de maio, tem Sorocaba como cidade sede. São características geográficas da região: Área:11.611,34 Km2; População: 2.066.986 habitantes (15ª mais populosa do país); Produto Interno Bruto: R$79,9 bilhões. O mapa a seguir identifica as regiões em que a RMS está organizada:

Figura 1 - Divisão sub-regional da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS).



Fonte: EMPLASA (2017).

Das três divisões da RMS, a presente pesquisa está se dedicando ao estudo da Sub-região 3 como local epistemológico, compreendendo os municípios abaixo:

[44] Alambari, Alumínio, Araçariguama, Araçoiaba da Serra, Boituva, Capela do Alto, Cerquilho, Cesário Lange, Ibiúna, Iperó, Itapetininga, Itu, Jumirim, Mairinque, Piedade, Pilar do Sul, Porto Feliz, Salto, Salto de Pirapora, São Roque, São Miguel Arcanjo, Sarapuí, Sorocaba, Tapiraí, Tatuí, Tietê, Votorantim.

Tabela 1 - Dados da sub-região 3 da região Metropolitana de Sorocaba (RMS).

Municípios	Área 2014 (em km²)	População (2016)	Densidade Demográfica 2015 (hab/km²)	TGCA* (2010/2015)	PIB 2013 (em mil reais)	Distância até São Paulo (km)	IDH – M (PNUD, 2010)	IDEB (2015)	
Araçoiaba da Serra	255,32	31321	122,67	2,79	481.780,39	122	*0,776 alto*	4ª s/5º	**6,0**
								8ª s/9º	**5,1**
Iperó	170,28	33367	195,94	3,35	412.404,69	126	*0,719 alto*	4ª s/5º	**5,7**
								8ª s/9º	**4,2**
Piedade	746,86	54717	73,26	0,97	940.332,42	99	*0,716 alto*	4ª s/5º	**6,6**
								8ª s/9º	**-**
Pilar do Sul	681,12	28309	41,56	1,40	446.983,22	150	*0,690 médio*	4ª s/5º	**6,5**
								8ª s/9º	**-**
Salto de Pirapora	280,69	43574	155,24	1,66	1.243.452,90	124	*0,729 alto*	4ª s/5º	**6,3**
								8ª s/9º	**5,8**
São Miguel Arcanjo	930,33	32769	35,22	0,83	485.738,70	184	*0,710 alto*	4ª s/5º	**6.7**
								8ª s/9º	**-**
Sorocaba	450,38	644919	1.431,94	1,91	26.908.8886,58	450,38	*0,798 alto*	4ª s/5º	**6,4**
								8ª s/9º	**5,4**
Tapiraí	755,10	8047	10,66	0,09	118.107,92	755,10	*0,681 médio*	4ª s/5º	**6,3**
								8ª s/9º	**-**
Votorantim	183,51	117794	641,87	1,60	2.483.534,04	183,51	*0,767 alto*	4ª s/5º	**6.4**
								8ª s/9º	**
Total	4.453,64	1.005.666	225,81	1,70	33.521.220,86	4.453,64			

Fonte: EMPLASA (2017). Adaptações do responsável pelo projeto.

*Taxa média geométrica de crescimento anual da população

** Sem média na Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

A escolha da Sub-região 3 como local epistemológico da pesquisa, deu-se por conta da mesma possuir proximidade com a instituição universitária a qual a pesquisa se inscreve, além do que é de se notar o alto Índice de Desenvolvimento Humano e considerável aproveitamento no IDEB, ainda que oscilante entre meta prevista e total observado pelo

MEC. No quadro acima, somente foi descrito o que o município alcançou concretamente.

Todo esse conjunto de dados e justificativas dão mostras da importância e imersão do presente projeto na pauta das discussões atuais da escola no Brasil, os seus processos de materialização da gestão democrática e de como os municípios podem se organizar e refletir a qualidade educacional referenciada que desejam.

Percurso Metodológico na Triangulação das Categorias "Participação", "Cidadania" e "Educação Socialmente Referenciada"

Para Draibe (2001) a pesquisa de avaliação de políticas tem o objetivo de detectar dificuldades, obstáculos e propor medidas de correção, produzir recomendações visando a melhoria da qualidade do processo implementação e desempenho da política. Sob esse olhar, Cavalcanti (2007), complementa que outra faceta importante no processo de conhecimento dos resultados das políticas implementadas ou em andamento, por meio da avaliação de políticas, é analisar a sua validade para a realidade observada, isto é, se o desempenho, consequências, efeitos, impactos de ações e estratégias quando colocadas em práticas foram ou não eficientes e eficazes.

A partir dessas diretrizes elegemos como quadro de análise de nossa problemática a avaliação de processos implementação dos Conselhos Municipais de Educação na sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba e o seu papel indutor da gestão democrática por meio do exercício da participação, da cidadania representada e da educação socialmente referenciada. Para Figueiredo e Figueiredo (1986), a avaliação de processos tem por objetivo evidenciar o grau de eficácia e eficiência de determinada ação ou planejamento político como um todo, se o programa está sendo (ou foi) implementado de acordo com as diretrizes elaboradas para a sua execução e se o seu resultado atingirá (ou atingiu) os objetivos previstos. Se houve ou não adesão dos agentes implementadores e até

que ponto os desafios foram maiores que os encaminhamentos para se atingir as finalidades previstas. Nessa diretriz para Lima e Marran (2013) o objetivo de sua aplicação é acompanhar e verificar se os propósitos, estratégias e execução do que foi estabelecido previamente está sendo realizado, bem como o grau de aproveitamento ou validade da ação.

Por meio da análise documental far-se-á (em andamento) o acompanhamento das ações delineadas para o desenvolvimento das iniciativas de cada Conselho Municipal de Educação das cidades anteriormente escolhidas. Em caso de ausentamento do Conselho, a centralidade se voltará para as causas do mesmo e como a Secretaria da Educação, juntamente com o Executivo lidam com o âmbito da criação de espaços democráticos centrados na representatividade e igualdade de condições para oferta da educação socialmente referenciada.

Quanto à coleta de dados, depois de elaborarmos uma carta de apresentação direcionada aos Conselhos e respondentes, bem como um TCLE (Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido), organizamos dois instrumentos: o primeiro denominando[45] de "Roteiro preliminar de sondagem sobre o Conselho Municipal", dividido em duas partes, a primeira versou sobre a caracterização do município – um levantamento acerca do contexto de sua importância na RMS, história, atividade econômica predominante, a história da educação no município e dados estatísticos da educação municipal. Toda a equipe conseguiu tabular e elaborar um relatório final, município por município, tendo como resultado dessa primeira etapa uma publicação socializada na Revista Ensaios Pedagógicos da UFSCar – Volume 1, n. 3(http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/issue/view/3).

[45] O primeiro instrumento, elaborado para o alcance dos seguintes objetivos específicos: a) analisar as atribuições de cada ente federativo na oferta e promoção da qualidade da educação socialmente referenciada, com ênfase no papel dos municípios; e b) identificar a realidade da consolidação ou não dos Conselhos Municipais de Educação da Sub-região 3 de Sorocaba (em número de 09), o seu papel na elaboração do Plano Municipal de Educação local e formas de acompanhamento, considerando a qualidade socialmente referenciada como ponto de recorrência.

A segunda parte, direcionada ao Presidente do Conselho ainda está em elaboração, cujo teor versa sobre as devolutivas (fruto de coleta de informações ou dados do histórico do CME) sobre o contexto em que teve origem o Conselho Municipal da cidade, sua representatividade, os princípios que os direciona, a vigência e o papel do município no regime de colaboração entre entes federados e a responsabilidade do mesmo na busca reflexiva pela qualidade educacional socialmente referenciada, a participação e a ideia de cidadania expressos em sua mobilização.

O segundo instrumento, ainda em processo de aplicação, centrado em entrevista, reúne 20 questões direcionadas aos conselheiros dos nove municípios, o qual denominamos "Roteiro semiestruturado - entrevista conselheiros municipal de educação" tem como objetivos: a) discutir os fatores explicativos das iniciativas exitosas e contextos adversos dos municípios e o papel dos Conselhos Municipais da Educação nesse processo quanto ao planejamento, implementação e acompanhamento da qualidade socialmente referenciada; b) explicitar pontos centrais da pesquisa quanto ao papel e atuação dos Conselhos Municipais de Educação para a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade socialmente referenciada possível e que se deseja. Ainda não temos dados para apresentação nesse painel.

Desvelamentos Parciais: os Municípios e sua Caracterização

Os municípios estudados em sua totalidade apresentam Conselhos Municipais de Educação, como elucida dados da primeira parte do instrumento 1. Embora somente como levantamento inicial, o contato com os responsáveis pelos respectivos conselhos mostrou que a organização de grande dos mesmos ainda é incipiente para municípios que, por meio do regime de colaboração entre entes federados tentam atender as demandas por educação infantil e ensino fundamental. As demandas pelo atendimento, ao que se observou não busca na articulação dos movimentos a sua força de mobilização e reivindicação, pelo que

saberemos com mais detalhes as motivações, causas e encaminhamentos de como as inserções dos sujeitos são conduzidas visando a efetivação da gestão democrática dos CMEs, e seu empenho ou não para o exercício da cidadania, a necessidade ou não de participação dos munícipes e a educação socialmente referenciada que se deseja. Os próximos dados serão publicados no ano de 2018 na Revista Ensaios Pedagógicos e Laplage em Revista, ambas da UFSCar-Campus Sorocaba.

Referências

AZEVEDO, J.M.L. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Rio Grande do Sul, v.27, n.3, p. 409-431, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/26412/15404. Acesso em: 12.03.2017.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2009.

BOBBIO, N. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORJA, J. As cidades e o planejamento estratégico: uma reflexão européia e latino-americana. In: FISCHER, T. (Org.). Gestão contemporânea – cidades estratégicas e organizações locais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997

BRASIL, CNE/CEB. Parecer O4/2001. Sistemas de Ensino – Estados/Municípios – Entendimento das expressões órgão responsável pela educação e órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino. Brasília, Diário Oficial da União, 23 fev. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb004_2001.pdf. Acesso em: 12.03.2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12.03.2017.

CAVALCANTI, P. A. Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000422928. Acesso em: 12.03.2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (et al). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CÔRTES, S. M. V. Arcabouço histórico-institucional e a conformação de conselhos municipais de políticas públicas. Educar em revista. Curitiba. N. 25 (2005), p. 143-174,2005. Disponível em http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20288/000576168.pdf?sequence=1. Acesso em 12.03.2017.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE [S.l.], v. 22, n. 1,p.41-67, fev. 2006. ISSN 2447-4193. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721/10944. Acesso em: 12 mar. 2017.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-S, 2001.

EMPLASA. Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano. Região Metropolitana de Sorocaba. Disponível em: https://www.emplasa.sp.gov.br/RMS. Acesso em 08/03/2017.

FERNANDES, A.E.F. políticas públicas educacionais e o conselho municipal de educação em Lavras. Acta Científica – Ciências Humanas, p.73-85, 1º Semestre de 2008.Disponível em: http://circle.adventist.org/files/unaspress/actacientifica2008017312.pdf. Acesso em: 12.03.2017.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. Análise e Conjuntura, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 107-127, set./dez. 1986. Disponível em: http://www.josenorberto.com.br/AC-2007-38.pdf. Acesso em: 12.03.2017.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Município e educação. Unicef, 1993.

GOHN, M. G. M. Conselhos gestores e participação sociopolítica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores e gestão pública. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, v. 42, n. 1, p. 5-11, jan./abr. 2006. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/6008/3184. Acesso em 08/03/2017.

GOMES, L.M. A gestão da educação básica no município: sentidos da descentralização. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasilia, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17700/1/2014_LedaMariaGomes.pdf. Acesso em: 12.03.2017.

LIMA, P. G. Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional. Artur Nogueira, SP: Amil, 2003.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. Práxis Educativa, Ponta Grossa,

v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/5370/3467. Acesso em: 12.03.2017.

OLIVEIRA, C. de. et al. Conselhos Municipais de Educação: um estudo na região metropolitana de Campinas. Campinas: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, I. A. C. O Conselho Municipal de Educação como Mecanismo de Instituição da Gestão Democrática: um estudo de caso sobre as ações do Conselho Municipal de Educação de Maricá. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://ppgedu.org/wp-content/uploads/2014/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Ivana-Ara%C3%BAjo.pdf. Acesso em: 12.03.2017.

OLIVEIRA, M.L.S. O papel dos conselhos municipais de educação na política educativa local. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Lisboa/Pt.: Universidade Aberta, 2009. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1375/1/Binder1.pdf. Acesso em: 12.03.2017.

PEREIRA, T.L. Conselhos municipais de educação: desafios e possibilidades na gestão democrática de políticas educativas. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente, S.P. : Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/tarcisio.pdf. Acesso em: 12.03.2017.

PINTO, J. M. de R. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 153, p.624-644, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/198053142946. Acesso em: Acesso em: 12.03.2017.

RIBEIRO, W. Os conselhos municipais de educação na Bahia: descentralização da gestão educacional? Revista da FAEEBA, Salvador, nº 13, p. 121-137, jan./junho, 2000. Disponível em: http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero13.pdf#page=121. Acesso em: 12.03.2017.

SARMENTO, D.C. Criação dos sistemas municipais de ensino. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, Set./Dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27285.pdf. Acesso em 01/03/2017.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos Municípios. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, n. 69, p. 119136, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf. Acesso em: 12.03.2017.

SILVA, B-H. U. da. O Conselho Municipal de Educação de São José do Rio Preto: participação e cidadania. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90262/silva_bhu_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12.03.2017.

SOUZA, D. B. de.; VASCONCELOS, M. C. C. Os conselhos municipais de educação no Brasil: um balanço das referências nacionais (1996-2002). Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, n. 50, p. 39-56, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30406.pdf. Acesso em 12.03.2017.

SOUZA, D.B. de. O papel dos conselhos de acompanhamento e controle social nos planos estaduais de educação alinhados ao PNE 2014-2024. Disponível em: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8644448/14397. Acesso em: 12.03.2017.

TEIXEIRA, E. O poder local e o global: limites e desafios da participação cidadã. São Paulo/Recife/Salvador: Cortez/EQUIP/UFBA, 2001. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1744/252.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12.03.2017.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 691-708, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123. Acesso em 12.03.2017.

VASCONCELOS, M. C. C. Conselhos Municipais de Educação: criação e implantação em face das novas atribuições dos sistemas municipais de ensino. Desafios da educação municipal. Rio de Janeiro: DP&A, p. 107-122, 2003.

WERLE, F. O. C. Conselhos municipais de educação: estudo genético-histórico. Cadernos de Pesquisa, n. 103, p. 123-135, mar., 1998. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/733/747. Acesso em 12.03.2017.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DISPUTA PELA HEGEMONIA E REAFIRMAÇÃO DA DUALIDADE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA[46]

The reform of secondary education: dispute for hegemony and reaffirmation of the historical duality of brazilian education

Priscila Silva da Fonseca[47]; Sílvia Elaine Almeida Lima[48]; Wendel da Costa Andrade[49]

Resumo: Este artigo propõe analisar e discutir as mudanças no Ensino Médio trazidas pela lei 13.415/17, medida imposta pelo governo Temer com a promessa de tornar essa etapa da educação básica mais flexível e, por isso, atrativa para a juventude. Os elementos que estão por trás da urgência desta reformulação, consubstanciados pelo ideário neoliberal, tem em seu bojo a Teoria do Capital Humano e o mito da empregabilidade. Trata-se, portanto, da disputa política por um determinado modelo de sociedade que subjaz ao processo de aprovação desse marco legal. A metodologia empregada foi a revisão bibliográfica do tema e o estudo da própria lei. Fazem parte do arcabouço teórico autores como: Gramsci (2000); Frigotto; Motta (2017); Ciavatta (2011); Ramos (2008); Ferreti (2017); Moura (2017), entre outros. Verificamos a coexistência de projetos contra-hegemônicos que apontam para a possibilidade de novos modelos de sociedade e de educação.

Palavras-Chave: Reforma do ensino médio. Hegemonia. Dualidade estrutural.

Abstract: This article proposes to analyze and discuss the changes in High School brought by law 13,415 / 17, a measure imposed by the Temer government with the promise of making this stage of basic education more flexible and therefore attractive for youth. The elements behind the urgency of this reformulation, embodied by the neoliberal ideology, are based on the Theory of Human Capital and the myth of employability. It is, therefore, the political contest for a certain model of society that underlies the process of approval of this legal framework. The methodology used was the bibliographic review of the topic and the study of the law itself. Authors like Gramsci (2000); Frigotto; Motta (2017); Ciavatta (2011); Ramos (2008); Ferreti (2017); Moura (2017), among others. We verify the coexistence of counter-hegemonic projects that point to the possibility of new models of society and education.

Keywords: High school reform. Hegemony. Structural duality.

---

[46] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho "Educação Básica, Educação Superior e Instituição Escolar"do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[47] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: priscila.fonseca@ifbaiano.edu.br

[48] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: silvia.lima@ifba.edu.br

[49] Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: andrade.wendel@hotmail.com

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar e discutir as disputas e intencionalidades contidas na tão propalada "Reforma do Ensino Médio" expressa na lei 13.415/17. Nele, verificaremos a existência de dois projetos educacionais distintos, antagônicos e que refletem os modelos de sociedade, também conflitantes, defendidos pelas duas principais classes em luta no capitalismo: a burguesia e o proletariado.

Para compreender a atual reforma do Ensino Médio imposta, por Medida Provisória, pelo governo Temer, é preciso situá-la no quadro geral dos ajustes, que estão sendo propostos para a economia, pois a reforma da educação pública é parte do plano de ajuste fiscal do Estado com vista a "equilibrar as contas públicas", fazendo a balança pender ainda mais a favor dos capitalistas.

A Reforma do Ensino Médio ocorreu concomitantemente à aprovação da Emenda Constitucional 95 (antiga PEC 241) que institui um novo regime fiscal, que vigorará por vinte exercícios financeiros. Dessa forma, o governo Temer estabelece um limite máximo para investimentos nos setores públicos. No caso da educação, o que vigorava, antes da aprovação da referida PEC, é o disposto na Constituição Federal de 1988, que estabelece o investimento da União de no mínimo dezoito por cento da sua receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino. No caso dos estados, do Distrito Federal e dos municípios a porcentagem de investimentos nesta área é de, no mínimo, vinte e cinco por cento.

Compreende-se, então, que as conquistas sociais garantidas na Constituição Federal de 1988, que objetivava priorizar e preservar o investimento público em áreas fundamentais, tais como a educação e a saúde, independente do governo, foram "flexibilizadas" no Novo Regime Fiscal aprovado no governo Temer.

Veremos que a reforma do Ensino Médio, aprovada pela lei 13.415/17, desvela a concretização da hegemonia burguesa e, representa

para a educação brasileira, a reafirmação da dualidade estrutural na formação dos nossos estudantes.

Esta análise vai buscar em Antônio Gramsci – seu conceito de hegemonia – e em autores brasileiros como Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, etc – os conceitos de Educação Politécnica ou Tecnológica e Formação Omnilateral ou Integral – como chaves interpretativas do processo histórico atual de mudanças no Ensino Médio no Brasil e do embate entre uma formação educacional destinada à reprodução da sociedade desigual capitalista e outra que desenvolva o pensamento crítico que a ponha em xeque.

Reforma do Ensino Médio: a lei 13.415/17 Enquanto Espaço de Disputa por Hegemonia

Em 22 de setembro de 2016 é exarada, de forma impositiva pelo Governo Federal, a Medida Provisória 746 que tratou da reformulação profunda do Ensino Médio. O país que acabara de passar por um período de conturbação, após o impeachment de Dilma Rousseff e, passados exatamente 22 dias da posse definitiva de Michel Temer como presidente da República, é "presenteado" com a tão propalada "Reforma do Ensino Médio", cuja promessa "é de uma formação mais atrativa e flexível para a juventude" (JÙNIA; ANTUNES, 2016, p. 6).

É mister salientar que o Ensino Médio tem sido alvo de disputas, haja vista sua finalidade e sentido serem questionados. Para Gonçalves (2017), desde que o Ensino Médio passou a compor a Educação Básica, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, se discute bastante sobre sua falta de identidade, tendo em vista que, enquanto última etapa da educação básica, o ensino médio muitas vezes foi compreendido como a porta de acesso à universidade ou como responsável por oportunizar uma formação profissional. Contudo, a formação profissional, no âmbito do ensino médio, tem gerado um tensionamento no debate educacional, pois a visão preparatória para o

mercado de trabalho sempre revela o "embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder" (FRIGOTTO apud GONÇALVES, 2017, p. 133), "em que temos de um lado o setor público e o setor privado, bem como o desejo do empresariado por mão de obra". (GONÇALVES, 2017, p. 133).

É bem verdade que a Educação básica, sobretudo, o Ensino Médio possui uma série de deficiências e que precisa ser repensando, como aponta Ferreti (2016) ao afirmar que o ensino médio brasileiro tem muitos problemas de infraestrutura precária das escolas, desvalorização docente (baixos salários, formas de contratação, formato escolar ultrapassado, entre outros). Porém, esse discurso alarmista que põe em evidência o ensino médio é mais uma maneira ardilosa que o governo encontrou para justificar a fragmentação que "compromete não só a qualidade da formação da juventude, mas também a carreira e a formação dos profissionais da educação. O processo de reforma, autoritário e avesso ao diálogo com a sociedade, configura-se um retrocesso na política educacional". (LINO, 2017, p. 75).

Segundo Silva e Scheibe (2017), após 2012, o cenário brasileiro é marcado por reformulações, a exemplo do Projeto de Lei 6.840/2013 e, mais recentemente, pela publicação da Medida Provisória 746/16, da qual resultou a Lei 13.415/17, que altera substancialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que tange à organização curricular.

Autores críticos à Reforma do Ensino Médio do Governo Temer tais como Ferreira (2017), Ramos e Frigotto (2016), defendem que a supracitada lei se trata de uma contrarreforma, tal como as "reformas" da década de 90, pois indica um processo de regressão em relação às últimas conquistas do ensino médio na perspectiva da formação integrada e a retomada de princípios da Reforma Capanema, dos anos de 1940, e das Leis n. 5.692/1971 e 7.044/1982, produzidas em contextos antidemocráticos.

É sabido que as políticas governamentais geram disputas, haja vista serem produtos de embates e negociações envolvendo interesses diversos de classes sociais distintas. E, nessa arena de forças e projetos antagônicos, há a manifestação e conflitos entre os interesses da classe trabalhadora e dos empresários que desejam propor e definir os rumos da educação, neste caso específico, do Ensino Médio. Assim, a Reforma do Ensino Médio vem com a promessa de que o estudante terá liberdade de escolher o seu futuro e terá um leque de opções que os possibilitarão construírem o seu percurso formativo, ideia esta que vem sendo propagandeada pelas mídias, mas:

> Essa argumentação recorrente e que adquire hegemonia ao ser incorporada na LDB pela atual reforma está sustentada na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial. Tal defesa aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos da mudança, tais como o desempenho nos exames em larga escala e o acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do ensino médio. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21).

Na verdade, toda essa urgência pela reforma do Ensino Médio trata-se de uma construção ideológica para manter o projeto hegemônico burguês na educação. Em Gramsci (2000), a hegemonia diz respeito à prevalência de uma práxis social vinculada a uma ideologia que pretende conduzir a sociedade a um determinado caminho através de seus aparelhos ideológicos, ou seja, a ideologia da classe dominante chega às classes subalternas por vários canais, através das quais a classe dominante constrói a própria influência ideal, a própria capacidade de plasmar a consciência de toda coletividade, a própria hegemonia. Um desses canais é a escola.

Dessa forma, a hegemonia, enquanto uma direção intelectual e moral da sociedade, expressa os interesses de grupos sociais, suas concepções de mundo e valores a fim de consubstanciar seus projetos. No caso específico das mudanças no Ensino Médio está subjacente um projeto

político Neoliberal que defende um Estado Mínimo para as áreas sociais, fazendo prevalecer os interesses mercadológicos de privatização da Educação, Saúde, Segurança Pública, etc.

Assim, a palavra de ordem, portanto, passou a ser "flexibilização", mas o que significa flexibilizar? O termo flexibilização é fantasioso, pois cria na mentalidade das pessoas a ideia de autonomia, livre escolha, de inovação, de criatividade. "Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social". (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 36).

Para Krawczyk e Ferreti (2017), flexibilizar nada mais é do que uma forma economicista de se pensar a educação, a partir de análises imediatistas e reducionistas, cuja proposta é a eficiência das políticas que deve ser medida pela melhor relação custo-benefício e pelos resultados mensuráveis.

Assim, é preciso compreender que os elementos que estão por detrás da urgência da reformulação do Ensino Médio estão consubstanciados pela batuta das políticas neoliberais, que tem em seu bojo a Teoria do Capital Humano e o mito da empregabilidade. Dessa forma,

> A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Apesar da urgência da reforma do Ensino Médio, a Lei 13.415/17, apenas no mês de abril de 2018 a sua última versão foi entregue ao

Conselho Nacional de Educação (CNE), que antes de sua aprovação deveria ser analisada e debatida juntamente com a sociedade; mas só agora entrará em vigor, haja vista sua homologação ter sido realizada recentemente. Segundo o MEC (2016), a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que expressa o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens, bem como conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. A BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino dos entes federados e, também, orientar as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), em todo Brasil, assim como dispõe a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9394/96).

A Base Nacional Comum Curricular faz parte de uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a Educação Básica. A sua colaboração conta com a participação da sociedade brasileira, por meio de consulta pública, e é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, conforme afirma o MEC (2016).

Através dessa reforma, para a BNCC, será destinada 1.800 horas da carga horária do currículo do Ensino Médio, e a carga horária restante será preenchida por "itinerários formativos". A proposição é que o estudante "escolha" entre cinco áreas de estudo, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional. Dessa forma, as escolas não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, mas, ao menos, um dos itinerários formativos. Há mudanças também nos componentes curriculares que compõem o currículo do Ensino Médio. Permanecem como componentes curriculares obrigatórios, para os três anos do curso, apenas: Matemática, Português e Inglês.

Quanto às disciplinas Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, que configuravam como não obrigatórias na redação da MP 746/2016, agora passam a ser obrigatórias no texto da lei 13.415/17, porém há a incerteza da oferta nos três anos do Ensino Médio. Tudo dependerá dos novos currículos que serão feitos pelas instituições de ensino e secretarias de educação estaduais e municipais. Para reafirmar o que foi dito acima e melhor entender como se organizará a BNCC, vejamos:

> A Reforma também impõe alterações na organização curricular do ensino médio, a partir da Lei n. 13.415/2016, e o artigo 36 da LDB passa a ter nova redação, que estabelece que "O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos"(BRASIL, 2016) , a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional. Assim, o currículo passará a ter uma primeira parte comum a todos os estudantes, tendo como foco de estudo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a segunda parte será de escolha de cada estudante. Ainda sobre o currículo do "novo" ensino médio, apenas o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática serão obrigatórios nos três anos. As áreas que na proposta da Medida Provisória não estavam contempladas no currículo do EM foram incluídas na Lei n.13.415, com a qual ficaram obrigatórios os estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia na Base Nacional Comum Curricular. No entanto, tal alteração não garante a oferta destas áreas do conhecimento nos três anos do ensino médio. Essa mudança foi resultado das várias manifestações de estudantes, professores, pesquisadores e entidades contrários à retirada dessas áreas do currículo do EM. (GONÇALVES, 2017, p. 138).

Especificamente no itinerário formativo, destinado à formação técnica e profissional, é prevista a atuação de profissionais de notório saber, ou seja, permite-se que profissionais sem licenciatura ou formação específica na área possam dar aulas no ensino técnico e profissional. Segundo Ferreti e Silva (2017), os aspectos atinentes ao texto da MP nº 746 que chamaram a atenção imediata da mídia foram a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física — e a possibilidade do exercício da docência a pessoas com "notório saber" em alguma especialidade técnico-profissional. Nesse constante processo, se por um lado, a Medida Provisória amplamente

exposta pela mídia "colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação". (SILVA; FERRETI, 2017, p. 387).

Embora se mantenha como uma seção específica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação profissional técnica de nível médio fica diretamente submetida aos ditames da reforma imposta pelo governo Temer. Com tais mudanças, não faz mais sentido falar em educação técnica articulada ao Ensino Médio, seja na forma concomitante ou integrada. Assim, a educação técnica passa a substituir parte do Ensino Médio como mais uma das possibilidades de itinerário formativo.

Também é facultada aos sistemas de ensino, no que tange à oferta de formação técnica e profissional, a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. Vejamos, por exemplo, o § 6º do artigo 4º:

> § 6º. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017).

Convém esclarecer que, no campo da educação profissional, existem diferenças importantes entre formação técnica e qualificação para o trabalho a serem consideradas. Com efeito, segundo o MEC, os cursos de qualificação incluem a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de trabalhadores independente de escolaridade. Já a formação no Ensino Técnico é voltada para a compreensão dos processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços, além de

capacitar os estudantes ao emprego de novas técnicas e tecnologias no trabalho, exigindo um nível de escolaridade específica.

Cabe, portanto, frisar que, para Frigotto e Motta (2017), esta reforma é uma afronta à classe trabalhadora, pois imprime a insanável contradição ética e política do pensamento capitalista, que é, por excelência, perversa e autoritária, a qual traz em seu bojo o caráter ideológico – instrumental, fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador. Trata-se, portanto, de um retrocesso histórico da educação brasileira. "Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais". (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 357).

A Contrarreforma e a Reafirmação da Formação Dual

O discurso oficial, veiculado nas propagandas governamentais, é que o Ensino Médio Brasileiro vive uma "crise" a qual deverá ser resolvida através do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados que valorizarão a "escolha do estudante". Contudo, ao analisar os artigos que compõe a Lei em questão, 13.415/2017, observa-se que a organização do ensino médio, com itinerários formativos, aligeira e deixa de assegurar a função formativa dessa etapa de ensino para todos os estudantes, resgatando, assim, a dualidade educacional já recorrente na história da educação brasileira.

A dualidade educacional é reflexo da questão estrutural da sociedade de classes, a qual sustenta uma formação educacional diferenciada e inferiorizada para aqueles a quem foi destinado ofícios de menor prestígio social. (CIAVATTA; RAMOS 2011, p. 29).

No Brasil, a dualidade se expressa quando para os filhos da "elite" é ofertada uma educação propedêutica, baseada nas teorias filosóficas e científicas, e direcionada para o acesso ao Ensino Superior. Os egressos

destes cursos, muitas vezes, estarão inseridos nos cursos mais valorizados socialmente e/ou que ofereça as condições para ocupar as funções de comando, liderança e poder na sociedade, exercendo trabalhos eminentemente intelectuais. Para os filhos da classe trabalhadora, o que se destina é, em geral, uma educação voltada para o trabalho e, em especial, os de natureza mecânica, manual, pesado e de baixa complexidade na sua execução. O seu nível de escolaridade, na maior parte dos casos, estaciona no Ensino Médio e a eles são destinados, quase sempre, as funções de subalternidade e de menor prestígio social.

Tal situação pode ser observada ao analisar-se a história da educação brasileira que, até o século XIX, conforme o explicitado por Moura (2007, p. 5-7), não se tem registros de iniciativas sistemáticas de educação profissional, mas apenas uma educação propedêutica para as elites. E, mesmo após o surgimento da educação profissional, esta inicia a sua história tendo um caráter assistencialista, moralista e caráter terminal, pois estava voltada para o atendimento aos órfãos e "desvalidos da sorte", tinha como objetivo a formação do caráter pelo trabalho e não se articulava com os demais graus do ensino.

Somente após a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961, passou a ser permitido o acesso à Universidade pelos egressos da educação profissional, contudo os conteúdos exigidos nos processos seletivos para a educação superior eram reduzidos na educação profissional, que se voltava às necessidades imediatas do mercado de trabalho, permanecendo o acesso ao ensino superior inviabilizado para estes estudantes.

No processo de reformulação das Leis Nacionais que regem a educação, na década de 80, tem destaque um anteprojeto apresentado pelo deputado Otávio Elísio que, de acordo com Ciavatta (2005, p. 6) e Rodrigues (1996, p. 35), baseava-se nas discussões lideradas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e no texto do professor Dermeval Saviani "Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação: um início de conversa". Neste anteprojeto, a proposta de ensino médio pretendia possibilitar, a todos, a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. Uma formação denominada de politécnica.

Marise Ramos compreende a formação politécnica como aquela que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (RAMOS, 2008). Esta conceituação corrobora com Saviani (2007, p. 161), que compreende a politecnia como o "domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna", ou seja, a educação politécnica traz em seu bojo a concepção de uma formação omnilateral do homem que implica a relação trabalho-educação, ou mais, especificamente, na indissociabilidade entre a instrução intelectual e o trabalho produtivo.

De acordo com Manacorda (2007, p. 87), a onilateralidade requer o desenvolvimento humano em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas; para tanto, se faz necessário a superação da educação atual e da divisão do trabalho que geram hipertrofia e atrofia nos dois extremos da sociedade.

No Brasil, durante as discussões dentro da Assembleia Nacional Constituinte que promulgou a Constituição Nacional de 1988, a proposta que tinha como base o conceito de educação politécnica foi derrotada prevalecendo um ensino profissional restrito à aprendizagem operacional para o atendimento ao mercado de trabalho e um ensino propedêutico voltado ao acesso ao Ensino Superior, reforçando, mais uma vez, a dualidade estrutural na educação.

Tal disputa entre uma proposta de educação cujo foco está no sujeito e em seu direito a uma formação integral e outra, de caráter economicista, baseada na ideologia da empregabilidade se manteve e ainda permanece nas políticas públicas da educação profissional. Apenas em 2004 tal projeto, de uma formação politécnica, foi resgatado na lei

através do Decreto 5.154/2004 que previa a possibilidade de articulação entre a educação profissional e técnica de nível médio e o ensino médio através da forma integrada.

De acordo com Frigotto e Ramos (2016, p. 48):

> [...] A concepção de ensino médio integrado, por sua vez, que tem a forma integrada como uma possibilidade, mas não se reduz a ela, defende que a formação integrada na perspectiva da educação politécnica e omnilateral implica o trabalho como princípio educativo e o currículo orientado pela integração entre trabalho, ciência e cultura que possibilite a formação geral e técnica, científica e cultural, superando-se dicotomias e dualidades historicamente características da educação brasileira [...].

É tal processo de rompimento com a dualidade educacional, através de um ensino médio que se propõe a viabilizar aos filhos da classe trabalhadora os conteúdos necessários tanto para atuação profissional quanto para a continuação dos seus estudos através do ingresso à Educação Superior que a Contrarreforma do Ensino Médio pretende frear.

Moura e Filho (2017, p. 120) corrobora com tal análise ao afirmar que:

> A reforma ataca diretamente a concepção de formação humana integral e conduz o EM a uma lógica mercadológica, francamente regressiva e em oposição ao que está disposto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (LDB), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) vigentes.

Enquanto a atual LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e até mesmo a Constituição garantem a universalidade do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, ou seja, os princípios e conteúdos do Ensino Médio deveriam abranger a todos os estudantes, a Contrarreforma do Ensino Médio estabelece itinerários formativos, e, assim, diminuem a formação geral do currículo e estabelece arranjos curriculares diferenciados de acordo com cada contexto e sistema de Ensino.

Ressalta-se que, conforme o explicitado por Frigotto e Ramos (2016, p. 39), há nesta organização curricular uma regressão à lógica da reforma de Capanema da Era Vargas em que os estudantes deveriam escolher

suas áreas de vocação. Como consequências desses períodos, tivemos gerações que tiveram acesso negado à integralidade do conhecimento produzido pela humanidade e, sobretudo, à formação técnica e profissional como um ramo de atuação destinado aos mais pobres, os quais tinham processos educacionais cujas principais características eram a instrumentalidade de conteúdos em detrimento aos conhecimentos de base científico-tecnológico e sócio-histórico.

Diante desta situação, Frigotto (2016) identifica também que a Contrarreforma retrocede ao obscurantismo de autores como Destutt de Tracy que defendia, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura, etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e, outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho.

Ou seja, a Contrarreforma do Ensino Médio retoma uma concepção combatida na educação: de uma formação fragmentada e dual (Ramos, 2016, p.08), os quais também podem ser observados no estabelecimento da possibilidade de profissionais de notório saber tornarem-se docentes da educação profissional sem, para isso, realizar nenhum tipo de formação complementar. Esses profissionais exercerão o magistério, sem formação específica para tal atividade, o que também tem como consequência a desqualificação e precarização da profissão docente.

Ainda neste itinerário formativo, destinado, majoritariamente, à educação dos filhos da classe trabalhadora, observa-se, conforme explicitado por Frigotto e Ramos (2016, p. 41) e Moura e Filho (2017, p. 124), a existência de diversas possibilidades de aproveitamento de estudos e experiências, além de certificação intermediária de qualificação e estabelecimento de parcerias para viabilizar a integralização curricular. Contudo, estes procedimentos poderão viabilizar uma profissionalização

antecipada e fragmentada e, consequentemente, dificultar o acesso ao ensino superior dos egressos destes cursos.

Para Moura e Lima Filho (2017, p. 119), a Contrarreforma em questão negligencia questões centrais para a educação básica do país como, por exemplo, a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a inexistência de professores em diversas áreas do conhecimento, além dos problemas de formação destes profissionais, seus planos de carreira e condições trabalhos.

Diante do exposto e do atual cenário brasileiro, caracterizado por cortes orçamentários, compreende-se que o ensino médio, organizado por itinerários formativos e, mais especificamente, o itinerário voltado para a formação profissional, o qual essa Contrarreforma reserva para o ensino médio da classe trabalhadora, negligencia a finalidade deste ensino como última etapa da Educação Básica - de formar o jovem na sua completude - e reforça a histórica dualidade estrutural da Educação Brasileira.

Considerações Finais

Levando em consideração as análises e discussões aqui realizadas, é importante ainda ressaltar que a lei 13.415/17 representa a vitória temporária de projetos de sociedade e de educação excludentes, que privilegiam a manutenção e o aprofundamento das desigualdades das condições materiais de existência a partir da exploração capitalista através de uma formação intelecto-moral destituída de criticidade, aligeirada, mecanicista e sem os fundamentos teórico-científicos das técnicas e dinâmicas sociais, na ausência dos quais a cidadania passa a ser apenas uma abstração.

Vimos que a urgência da Reforma do Ensino Médio não passa de um discurso alarmista para consolidar o projeto social hegemônico da classe burguesa com vistas a perpetuar as desigualdades sociais que supre o sistema capitalista a partir de uma formação precária que não viabiliza a ascensão social da classe menos favorecida: o proletariado; o fato é que a

Base Nacional Comum Curricular sequer foi definida, o que impede a lei entrar em vigor, desmascarando, assim, o caráter de urgência desta reforma.

Estudiosos apontaram que não somente o Ensino Médio, mas a educação brasileira como um todo precisa de reformas, haja vista possuir muitos problemas de infraestrutura precária das escolas, desvalorização docente (baixos salários, formas de contratação, formato escolar), entre outros, porém não essa reforma imposta autoritariamente e avessa aos interesses da classe trabalhadora. Esta reforma é, também, a abertura de um novo espaço para acumulação do capital através de cursos de curta duração, de "qualificação profissional", oferecidos pela iniciativa privada que se beneficiará, em muitos casos, de recursos e financiamentos públicos, alijando, portanto, a classe trabalhadora dos conhecimentos historicamente acumulados, imprescindíveis para a compreensão crítica do mundo a qual se insere.

Todavia, a dinâmica da sociedade capitalista encerra em si as contradições que geram a formação de projetos contra-hegemônicos de sociabilidade e de educação em vistas da constituição de cidadãos conscientes, críticos, éticos nas suas relações com a natureza externa-interna e com a realidade social na perspectiva de construção de comunidades igualitárias, sem explorações e onde prevaleça a justiça e a solidariedade.

Assim, a educação que a classe trabalhadora busca erigir está "diretamente inspirada na proposta de formação integrada alicerçada na escola unitária de inspiração gramsciana e na concepção ontológica de trabalho" (FERRETI; SILVA, 2017, p. 398), omnilateral e politécnica; oferecendo à juventude uma "formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver" (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 40).

Referências

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E., GENTILI, P., Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ANTUNES, A.; JÚNIA, R. Ensino Mediano. Revista poli: saúde, educação e trabalho. Ano IX – N.48 – nov./dez. 2016.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. de 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 set. 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil, Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Trabalho Necessário, v.3, n.3, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf.

FERREIRA, E. B. A Contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. Educ. Soc. [online]. 2017, vol.38, n.139, 293-308. . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acesso em 07 set. 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória N 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v.38, n.139, p. 355- 372, abr.-jun., 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reformulações do ensino médio. Holos (Natal. Online), v. 6, p. 71-91, 2016.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. da. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio: Medida Provisória N 746/2016(Lei N 13.415/2016). Educ. Soc., Campinas, v.38, n.139, p. 355- 372, abr.-jun., 2017.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. da.; RAMOS, M. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016. Acesso em: 08 jan. 2018.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. da. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Set, 2016. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra. Acesso em: 11 set. 2017.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 02. (Orgs.): Carlos Nelson Coutinho; Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o "novo" ensino médio. Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2007- Semestral.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? meias verdades da "reforma". Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2007- Semestral.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2007- Semestral.

MANACORDA, M. A.. Marx e a Pedagogia Moderna. 2 ed. Campinas, Editora Alínea, 2007.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. Retratos da Escola, 11 (20), 109 – 129, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em 07 set. 2017.

RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado. Seminário sobre Ensino Médio. Rio Grande do Norte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

RODRIGUES, J. A educação politécnica no Brasil. Niterói: EdUFF, 1998. 120p.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2007- Semestral

UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE DO INSTITUTO EDUCACIONAL "MATHEUS MAYLASKY"[50]

Analysis of the participation of the community of the "matheus maylasky" educational institute

Osmil Sampaio Leite[51]; Wilson Sandano[52]; Graziella Andreia Malagó[53]

Resumo: Este artigo evidencia como a comunidade local agiu para manter a qualidade de ensino no Instituto Educacional "Matheus Maylasky" de Sorocaba. A dinâmica das ações desta comunidade ocorre dentro da escola, desde a simples manutenção do prédio até as questões que poderiam influenciar o ensino dos alunos. O objetivo foi analisar o decurso dos acontecimentos históricos relevantes e as relações da comunidade diante das políticas adotadas pela Ferrovia Paulista S.A - FEPASA para a escola, mediante levantamento feito no período de 1970 a 1995. Para o desenvolvimento deste trabalho foram consultados os Livros de Atas da Associação de Pais e Mestres - APM existentes no acervo do Instituto Educacional "Matheus Maylasky", os jornais da época que retratam o movimento da comunidade e suas articulações entre o Instituto Educacional e a FEPASA, como também entrevistas com atores que vivenciaram esses fatos históricos.

Palavras-chaves: Instituto educacional Matheus Maylasky. Comunidade. Educação escolar. FEPASA.

Abstract: This article shows up like the local community it acted to maintain the quality of teaching in the Education Institute "Matheus Maylasky" of Sorocaba. The dynamic one of the actions of this community takes place inside the school, from the simple maintenance of the building up to the questions that might influence the teaching of the pupils. The objective analysed the continuation of the relevant historical events and the relations of the community before the policies adopted by the Railroad Paulista S.A - FEPASA for the school, by means of lifting done in the period from 1970 to 1995. For the development of this work there were consulted the Books of Minutes of the Association of Parents and Masters - existent APM in the heap of the Education Institute "Matheus Maylasky", the newspapers of the time that show the movement of the community and his articulations between the Education Institute and the FEPASA, just as interviews with actors who survived these historical facts.the quality of teaching in the Education Institute "Matheus Maylasky" of Sorocaba. The dynamic one of the actions of this community takes place inside the school, from the simple maintenance of the building up to the questions that might influence the teaching of the pupils. The objective analysed the continuation of the relevant historical events and the relations of the community before the policies adopted by the Railroad Paulista S.A - FEPASA for the school, by means of lifting done in the period from 1970 to 1995. For

[50] Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba nos dias 23,24 e 25 de outubro de 2018.

[51] Coordenador e Professor Doutor, osmil.leite@prof.uniso.br

[52] Coordenador e Professor, Doutor, wilson.sandano@prof.uniso.br

[53] Professora, Mestra, graziella.malago@prof.uniso.br

the development of this work there were consulted the Books of Minutes of the Association of Parents and Masters - existent APM in the heap of the Education Institute "Matheus Maylasky", the newspapers of the time that show the movement of the community and his articulations between the Education Institute and the FEPASA, just as interviews with actors who survived these historical facts.

Keywords: Matheus Maylasky educational institute. Community. Schooling education. FEPASA.

Introdução

Este artigo teve como objeto de estudo a comunidade do Instituto Educacional "Matheus Maylasky", representada pelos pais, professores e funcionários.

Delimitou-se esse estudo o período de 1972 a 1995, em que a comunidade assume um papel de liderança para manter, preservar a escola e garantir a qualidade do ensino, creditado como premissa desde a sua inauguração em 1952. Para essa comunidade, o conceito de qualidade referia-se a um padrão diferenciado que a tinha como referência um ensino superior em relação à escola pública, com disciplinas que enriqueciam o conhecimento e sustentavam uma formação futura para diversas áreas do conhecimento, característica essa não percebida nas escolas públicas.

Esta escola foi criada pela direção da Estrada de Ferro Sorocabana – (EFS) para atender filhos e parentes de seus funcionários, influenciada pelas normas previstas na Constituição, promulgada em 1946, que definiu a educação como direito de todos.

> Também as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes, além de dispensarem atenção especial para com seus trabalhadores menores no que se refere a sua aprendizagem. (BRASIL. PLANALTO, 1946).

Pela representatividade que a EFS ostentava na época, a proposta da escola ia além da legislação, tendo também um cunho social, assim não somente filhos, mas parentes em primeiro grau também poderiam ser beneficiados.

A partir da década de 1970, a escola passa por transformações determinadas pelas políticas internas da ferrovia, quando o Instituto de Engenharia do Estado de São Paulo sugere a formação da Rede Ferroviária Paulista, que deu origem à Ferrovias Paulista S.A. (FEPASA)[54], prejudicando o desenvolvimento da escola ao desativar o curso primário, que só é retomado a partir de 1975. A comunidade, intensifica sua participação na preservação da escola a partir de 1976, envolvendo-se não somente na aprovação de decisões em reuniões, mas junto com a direção e o corpo docente assume um papel na gestão que se consolida com a formação da Associação de Pais e Mestres (APM), estabelecendo-se definitivamente a partir de 1981. O palco central dessa pesquisa é compreender o significado da participação da comunidade local como incentivadora do Instituto Educacional "'Matheus Maylasky" na preservação da escola.

> [...] a importância da salvaguarda das fontes de pesquisa para as investigações em história da educação. Em que pese a legitimidade dessas justificativas, a conservação do patrimônio escolar deveria servir, em primeiro lugar, às próprias escolas e à comunidade escolar para reconhecer o significado sociocultural da instituição, como memória afetiva da experiência escolar, mas, principalmente, como ferramenta de reflexão sobre o significado

[54] Na realidade, essa ideia de unificação remonta à década de 40, porém só começou a tomar forma em 1961 quando o Instituto de Engenharia de São Paulo, por sua própria iniciativa, sugeriu a formação da Rede Ferroviária Paulista (RFP). Por três vezes, projetos nesse sentido foram apresentados à Assembleia Legislativa (1962, 1966 e 1967), porém somente da última vez a ideia tomou corpo e logrou sua aprovação, quando era Secretário dos Transportes o governador Paulo Salim Maluf. Em 29 de maio de 1967, os Decretos 48.028 e 48.029 colocavam, respectivamente, a estrada de Ferro Araraquara sob administração da Companhia Paulista e a Estrada de Ferro São Paulo - Minas sob administração da Companhia Mogiana. Esse foi o primeiro passo, seguido pelo Decreto-Lei de 18 de setembro de 1969 - alterado pela lei de dezembro de 1970 - através do qual o governo paulista autorizava a constituição e organização de três sociedades por ações, sob as denominações de Estrada de Ferro Sorocabana S/A., Estrada de Ferro Araraquara S/A. e Estrada de Ferro São Paulo - Minas S/A. Em 31 de dezembro foram lavradas as respectivas escrituras de constituição, fixando-se a data de início das suas atividades para o dia 1º de janeiro do ano seguinte. Finalmente, a Lei 10.410 de 28 de outubro de 1971 criava a FEPASA. A unificação definitiva das cinco ferrovias ocorreu em 10 de novembro de 1971, data que marca o início da existência da empresa. (FERRAZ, 2005, p. 112).

> da escola como instituição ao longo do tempo e os sentidos de sua atuação no presente. (SOUZA, 2013, p. 212-213).

Esse levantamento de acontecimentos históricos publicados em jornais da época, complementa-se com o depoimento de alguns daqueles que presenciaram tal movimento, cujos olhares puderam transmitir o significado do momento histórico aqui levantado. Diante da proposta adotada por políticas internas da FEPASA, de que a mesma deveria passar para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a comunidade exerce um papel em defesa da escola em várias frentes, através de movimentos e protestos contra esta proposta, conseguindo êxito ao reverter tal situação. Já na década de 1990, as políticas internas da FEPASA colocam questões importantes, como a escassez de recursos financeiros, identificação de problemas na infraestrutura do Instituto Educacional "Matheus Maylasky", sendo um fato alarmante para a comunidade que se movimenta na busca pela preservação da qualidade do ensino, acreditado por essa comunidade. A problemática abordada na pesquisa tem como ponto de partida responder as seguintes questões: Quando e por que a comunidade decide se organizar em defesa de seus interesses, interagindo nas questões educacionais da escola?; Qual a participação da comunidade para manter o ensino de qualidade oferecido pelo Instituto Educacional "Matheus Maylasky"?

As hipóteses levantadas foram as seguintes: Na década de 1970, a comunidade sofre com a desativação da escola. Nas décadas de 1980 e 1990, sua participação efetiva nos movimentos e articulações entre o Instituto Educacional "Matheus Maylasky" e a Estrada de Ferro Sorocabana (EFS) não permite que o problema de desativação se repita, conforme relata o Jornal Cruzeiro do Sul da época.

> A "quase" extinção dos cursos, por determinação da FEPASA, resultou na queda de alunos que a partir de 1972 foram deixando a escola. A resolução de fechamento destituiu (sic!) as matrículas e só continuou na escola quem já ocupava uma vaga o plano era ir formando os que já estudavam e não receber os novos até a escola fechar. (MATHEUS MAYLASKY, 1976).

A metodologia adotada neste trabalho foi a pesquisa descritiva, que no primeiro momento investiga acontecimentos históricos sobre a participação da comunidade no Instituto Educacional "Matheus Maylasky". Num segundo momento, dá-se prosseguimento à pesquisa com alguns depoimentos orais de atores que vivenciaram a participação desta comunidade junto ao Instituto Educacional "Matheus Maylasky" e sua provedora, a Estrada de Ferro Sorocaba (EFS).

Breve Histórico da Comunidade no Instituto Educacional "Matheus Maylasky (Iemm)"

O Instituto Educacional "Matheus Maylasky", desde a sua inauguração em

29 de novembro de 1952, teve a sua trajetória ligada à antiga Estrada de Ferro Sorocaba para atender os filhos e parentes de ferroviários. No entanto, ao longo da sua história, alguns contratempos provocaram a sua quase extinção ou mudanças que a comunidade não desejava, por isso, ela se organizou buscando uma participação intensa e efetiva no cotidiano da escola, representada pela APM, que coordenava todas as ações, convidava ou convocava os pais para desenvolverem atividades em prol da manutenção da escola ou da preservação do seu status quo, garantindo, assim, seu padrão de qualidade considerado primordial p de escola primária, mas desativá-la para a instalação de cursos profissionalizantes em or essa comunidade.

A FEPASA, mantenedora do Instituto Educacional "Matheus Maylasky", demonstrava na década de 1970 não haver mais interesse em manter a escola sob sua responsabilidade, pelo menos na condição suas dependências que pudessem atender sua demanda na formação de profissionais para atuarem em sua linha operacional de transportes.

Ao ser reativada em 1976, os pais e a comunidade, sentindo a importância do momento e a necessidade de apoiar de forma efetiva a retomada da escola pela Companhia, se articulam para participar da vida

escolar juntamente com professores e direção, assumindo trabalhar pela sua estabilidade e manutenção, totalmente comprometido com o bem-estar da escola e sua preservação, por meio de ações conjuntas e colaborativas, apoiados pela estrutura das oficinas da FEPASA, bem como a mão de obra quando necessária, além do apoio nas atividades para arrecadação de recursos destinados a sua manutenção.

O jornal Cruzeiro do Sul da época, relatou fatos ocorridos naquele período e que nos ajudam a compreender aquele momento:

> Depois da quase paralisação de suas atividades nos últimos anos, o Instituto Educacional Matheus Maylasky, filiado à FEPASA, tem confirmado definitivamente sua revitalização. A longa história que a escola construiu nos seus 27 anos de existência volta a provocar ecos no meio estudantil com a tomada das mesmas propostas que regeram o desenvolvimento levado até o momento, segundo o diretor. Fundado pela antiga Estrada de Ferro Sorocabana, em 1947, através do trabalho e empenho da Professora Regina Andrade de Almeida, que acompanhou a vida da escola até o ano passado, quando então passou a ocupar o cargo chefe da Seção de Ensino da FEPASA, em São Paulo, o "Matheus Maylasky" tem uma única proposta, diz o diretor: "Mantemos um corpo docente do mais alto nível, e agora que voltamos a atuar estamos muito empenhados em fazer da escola o que ela sempre teceu nesses anos de existência, ou seja, ministrar um ensino à altura". Segundo Valêncio essa organização escolar já foi considerada das melhores de Sorocaba dado ao seu nível de instrução, e volta, agora, para implantar a metodologia de ensino que sempre encontrou boa receptividade entre a população. (MATHEUS MAYLASKY, 1976).

Em outra matéria, o diretor Valêncio destaca a proposta de retomada, conforme registro:

> Aumentaremos um grau mais elevado em cada ano. Em 1977 atenderemos até a 2ª série, em 1978 haverá a inclusão da 3ª série assim sucessivamente até a 8ª série", conclui. Assim sendo, a revitalização obedecerá um sistema que possibilita a reestruturação, sem perda, entretanto, do aproveitamento básico de infra-estrutura. Inclusive, como explica Valêncio dando tempo para que os próprios professores que ministram aulas até a 4ª série possam preparar-se para atender até 8ª série, caso não tenham preparo, conforme as normas de ensino ligadas diretamente a metodologia da Delegacia de Ensino de Sorocaba, como fazem as demais escolas estaduais ou particulares. (MATHEUS MAYLASKY, 1976).

Para obter recursos financeiros, a comunidade realizava festas, venda de jornais, administrado pela APM, para atender às necessidades da escola:

> [...] juntamente com professores e corpo administrativo da escola, para manter a escola, trabalhando nas vendas de jornais, festas e outros meios para angariar recursos. E, graças aos funcionários das oficinas da EFS, a manutenção era feito em turno de revezamento de seu trabalho. O dinheiro que era arrecadado pela Associação de Pais e Mestres atendia as necessidades da Escola. (CRISE, 1981).

Nos momentos de crise, constata-se a movimentação da comunidade representada "por pais de alunos que, com iniciativas próprias, buscavam apoio das autoridades competentes a fim de superar os problemas e manter a permanência da escola nos padrões estabelecidos desde a sua fundação". (CRISE, 1981).

Em 1978, o IEMM foi contemplado como primeira escola do Brasil a possuir uma Comissão de Prevenção de Acidentes. A ideia da criação da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA na escola surgiu com uma exposição de motivos feita pelo engenheiro chefe da Divisão de Segurança do Trabalho da FEPASA à direção da escola, que de imediato, junto com seu corpo docente, decidiu colocar em prática, incluindo a matéria de Segurança no currículo da escola.

> Certamente o Instituto Educacional "Matheus Maylasky", de nossa cidade é a primeira escola a se preocupar com prevenção de acidentes. A iniciativa pioneira no setor educacional brasileiro tornou-se realidade na sexta-feira última, com a realização da solenidade de posse de sua comissão da CIPA do "Matheus Maylasky". A solenidade contou com a presença dos diretores e professores e alunos da escola – do professor Djalma Dias de Souza, responsável pelo setor da Prevenção de Acidentes da Delegacia Regional de Sorocaba do Ministério do Trabalho, do engenheiro José Wandir Pires, da Fepasa, e de outros elementos ligados à Diretoria de Recursos Humanos das Ferrovias Paulistas S. A. (MATHEUS MAYLASKY, 1978).

A partir de 1981, podemos configurar a representação dessa comunidade na figura da direção, professores e pais, caracterizada pela Associação de Pais e Mestres (APM). Como peculiaridade da APM, é que esses pais também sendo funcionários da FEPASA, dedicavam horas fora

do seu expediente normal de trabalho, com autorização da chefia, para confecção de instrumentos ou reparos em equipamentos da escola, bem como na manutenção e instalação elétrica, hidráulica, recuperação de armários, carteiras, lousas, cortinas, e também no entorno da escola, com cercas, alambrados, jardins, e espaços externos.

Uma decisão que consideramos inusitada, porém que reforça a participação e contribuição oferecida pelos pais junto à escola:

> Estabeleceu-se nos dias 10/17/24/31-03-84 um mutirão de pais para efetuarem limpeza no fundo do pátio da escola, recolocação das cortinas nas classes que estavam sem as mesmas, recolocação das torneiras nos bebedouros e outras ações de melhorias como manutenção no sistema de água potável do pátio. (MATHEUS MAYLASKY, 1984, p. 9).

No registro da ata de 31/05/84, entre outros assuntos tratados, destacamos:

> [...] item 04 – convocando um mutirão de pais de alunos para promover a limpeza do pátio da escola; no item 06 – o presidente da APM Sr. Nelson Soares de Assis conseguiu junto a FEPASA 40 metros de tela para fazer o alambrado no corredor da entrada, programando-se ainda com o soldador, funcionário da FEPASA a colocação do alambrado no dia 23/06/84. (MATHEUS MAYLASKY, 1984, p. 10).

Todo trabalho de manutenção e preservação da escola estava sob a responsabilidade dessa comunidade, para manter o IEMM em plena condição de funcionamento.

Na ata da reunião de 29/06/84, entre os vários assuntos tratados para manutenção da escola, destacam-se os seguintes compromissos:

> [...] 01 - Orçamento da praça para modificação do encanamento geral da escola de ferro para PVC; 02- Vasos de Aço Inox em dois tamanhos para os Mictórios da escola; 03- Recolocação de tacos que estão soltos no chão da sala número 13; 04- Realização de um bingo nas oficinas para a compra de um aquário que será doada para escola; 05- confecção do muro na divisa da carpintaria com autorização do Sr. Amauri da UR1; 06- Uma gôndola de pedrisco para colocar no corredor de entrada dos carros. (MATHEUS MAYLASKY, 1984, p. 11).

A APM, em função de muitas reclamações, decidiu contratar e manter na escola três funcionárias para a realização da faxina, conforme registro em ata da reunião realizada em 11/04/85:

> [...] 1 – Serão contratadas pela APM até o final do seu mandato, três senhoras para trabalharem nos serviços de limpeza interna da escola; 2 – Está havendo muitas reclamações devido a falta de limpeza na escola;3 – Verificar com o Sr Amauri para arrumar uma pessoa para fazer a limpeza externa da escola;4 – Fazer uma compra de materiais de limpeza;5 – Será pago CR$ 15.000,00 (cruzeiros) por dia para cada faxineira;6 – as Limpezas serão realizadas todas as terças e quintas feiras;7 – O contrato das faxineiras, será até o dia 27 de abril, data quando haverá eleição para a nova diretoria. (MATHEUS MAYLASKY, 1985, p. 12).

Conforme registro em ata, a APM administrou a construção do prédio para abrigar a pré-escola, contando com apoio da comunidade e união entre os pais, direção, poder público (Prefeitura Municipal), e a FEPASA.

> [...] Salientou que a construção da pré-escola foi feita com trabalho de união entre os pais, professores, direção e prefeitura municipal e a FEPASA, com a inauguração da escolinha marcada para 21/08/89 às 17: 30hs tendo a participação das crianças na festa patrocinada pela APM. (MATHEUS MAYLASKY, 1989, p. 37).

Portanto, os registros retratam que a movimentação da comunidade era constante junto à provedora, estabelecendo o que era necessário para a continuidade e qualidade da escola.

A participação da comunidade "maylaskiana", neste estudo, pode ser dividida em três momentos cruciais para a escola: 1981, 1985 e 1995.

Episódios Ocorridos a partir de 1981

A comunidade movimentou-se questionando a direção da FEPASA por intermédio da APM e reivindicando uma solução, pois o diretor nomeado não estava correspondendo ao cargo e principalmente ao trabalho ali desenvolvido. O Jornal Diário de Sorocaba, faz uma menção sobre o assunto:

""A comunidade nesse momento se fez presente, reivindicando junto a direção da FEPASA a busca de soluções para os problemas enfrentados com medidas efetivas que garantisse a tranquilidade e o bem estar da escola"". (CRISE, 1981.)

> [...] O Departamento de Treinamento e Planejamento de Pessoal da FEPASA realizou um levantamento de todas as professoras habilitadas para assumir efetivamente a direção da escola no lugar

> do Professor Rubens, que estava acumulando suas funções na Regional de Campinas da FEPASA com esta em nossa cidade. (FERRAZ, 2005, p. 101).

Episódios Ocorridos a partir de 1985

A comunidade representada pela APM movimenta todas as suas forças para se contrapor a uma nova decisão da FEPASA, que pretende transferir o IEMM para a Secretaria Estadual da Educação, transformando-o numa escola pública estadual.

O departamento de Recursos Humanos da FEPASA não providenciou a contratação de professores. Para o início do ano letivo na primeira série não havia professor, o que levou, pela primeira vez na história do "Maylasky", à dispensa dos alunos que não puderam ter seu primeiro dia de aula simplesmente porque não havia professor. Os pais, exigiam mais respeito e se movimentavam para que as lideranças políticas da cidade cobrassem providências do governador Franco Montoro[55].

> Os alunos vão ser simplesmente dispensados, mas os pais revoltados com essa situação que atinge os da primeira série, na maioria filhos de ferroviários que observam os acontecimentos denunciando "a displicência com que o Setor de Recursos Humanos da FEPASA tratou o problema" e acrescentava: "Segundo os pais, a FEPASA foi comunicada a partir de agosto do ano passado sobre a crise no estabelecimento, um dos mais tradicionais da cidade. Mas não houve qualquer manifestação, enquanto os professores iam-se desligando por aposentadoria, passando a ser substituídos por estagiários, cujos contratos terminaram em dezembro. (MATHEUS MAYLASKY, 1985).

A situação só se resolveria após o setor responsável marcar a data para o concurso e efetuar a nomeação da professora, que emergencialmente foi atendida pela contratação de uma estagiária para dar início à alfabetização das crianças:

[55] Franco Montoro, foi governador de São Paulo no período de 1983 a 1988.

> Até menos é só o Departamento de Recursos Humanos da FEPASA marcar a data para o concurso, desenvolver a prova e nomear a professora, sendo que isso pode ocorrer ainda esta semana, pois a convocação das interessadas dar-se à por telefone. Felizmente o problema já foi resolvido com essa estagiária para a primeira série e com o empréstimo de uma professora de História da rede municipal. Falta, definitivamente, para solucionar o caso, o concurso da FEPASA, que deve acontecer nesses dias, sendo esta a promessa do administrador da Fepasa, quando de sua visita à escola na semana passada", declarou a diretora da escola Waldeliz Campos dos Santos. (MATHEUS MAYLASK, 1985).

Ainda neste mesmo ano, as dificuldades financeiras enfrentadas pela Companhia, deram início aos estudos para que o Instituto Educacional "Matheus Maylasky" passasse a ser responsabilidade do Estado mediante um convênio com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O jornal Cruzeiro do Sul, na época, abordou o assunto:

> Os pais de alunos do Instituto Educacional "Matheus Maylasky", mantido pela FEPASA, reuniram-se ontem à tarde para discutir uma série de problemas que envolvem a assinatura de convênio entre a FEPASA e a Secretaria de Estado da Educação, para que a escola passe à rede estadual de ensino. Durante a reunião o assunto foi muito discutido e, ao final, tanto os pais como os docentes acabaram por tomar posição contrária ao convênio que pretendem levar até a diretoria da FEPASA e à autoridades locais. (MATHEUS MAYLASKY, 1985).

Os pais não concordavam com esse convênio, pois entendiam, como fim do padrão de ensino da escola, argumentando inclusive que essa seria uma maneira de, em poucos anos, a Secretaria de Educação tomar conta definitivamente do "Matheus Maylasky".

Convictos de que o convênio a ser firmado entre a direção da Companhia e a Secretaria da Educação aconteceria em breve, a comunidade se mobilizou para encaminhar abaixo-assinados às autoridades políticas da cidade com o objetivo de impedir que o "Maylasky" fosse estadualizado, pedindo providências dos deputados Theodoro Mendes, Nélson do Carmo e Walter Mendes, além do prefeito Flávio Chaves e dos vereadores, junto ao governo para impedir a transferência do "Matheus Maylasky" para a Secretaria de Educação.

Diante de toda movimentação da comunidade e dos pais, a Câmara Municipal de Sorocaba também se posicionou contra a transferência do

"Maylasky" para o Estado, aprovando o requerimento do vereador Santo Mantovani Filho.

> O vereador considera que deve - se levar em conta a tradição de ensino oferecido pela escola durante várias décadas. E acrescentou argumentando que: A direção da FEPASA deveria se preocupar com a administração propriamente dita da ferrovia, deixando de uma vez por todas a intenção de mudar o que vem funcionando perfeitamente em ordem elevando o próprio nome da empresa", acentua Santo Mantovani Filho. Diante disso, a Câmara deverá transmitir diretamente ao governador Franco Montoro um apelo no sentido de não ser permitido o convênio e manifestando inclusive não ser admissível qualquer interferência pedagógica no estabelecimento, "pois o ensino ali ministrado há décadas é de elevado nível educacional, não havendo nenhuma necessidade de sofrer modificações, pois não se deve pensar em alterar aquilo que vem satisfazendo plenamente. (CÂMARA, 1985).

O Diário de Sorocaba de 09 de agosto de agosto de 1985 retrata o total descontentamento da direção da escola, dos professores e principalmente dos pais, que não se conformavam com a situação.

> Contra a vontade da direção, professores e pais de alunos, hoje a Secretaria de Estado da Educação deve receber a responsabilidade de manter o Instituto Educacional "Matheus Maylasky", considerado uma escola modelo em Sorocaba pelo seu levado padrão de ensino. Isso acontecerá através de convênio pelo qual a FEPASA, mantenedora da escola transfere o estabelecimento à Secretaria da Educação, o que é tido como prejudicial, acabando com toda uma tradição de anos de ensino elevado, ministrado no estabelecimento. Para evitar o que é entendido como o fim do Maylasky, na segunda feira haverá uma concentração na sede do Sindicato dos Ferroviários, no Além Linha, procurando-se formar uma comissão que deverá ir pessoalmente ao governo Franco Montoro reivindicar sua intercessão no problema. (SECRETARIA, 1985).

Até aquele momento a situação parecia irreversível, a escola deveria finalmente passar para a Secretaria de Estado da Educação, conforme versão do Sr. Rodolfo Bonamini, diretor do sindicato dos Trabalhadores Ferroviários da zona Sorocabana, inconformado com o desfecho que se daria, em seu depoimento para o jornal Diário de Sorocaba na mesma data:

> Deve ser assinado hoje em São Paulo um convênio entre a FEPASA – Ferrovia Paulista S/A – e a Secretaria de Estado da Educação que atinge diretamente o instituto Educacional "Matheus Maylasky", modelar escola de Sorocaba, reconhecida por toda a comunidade pelo elevado padrão de ensino que é ministrado há anos aos seus alunos. A informação foi transmitida ontem pelo diretor do sindicato dos Trabalhadores Ferroviários da zona Sorocabana, Rodolfo Bonamini, a diretora e ao corpo de professores do "Matheus Maylasky", em reunião realizada no final da tarde naquela escola, para tratar especificamente da questão. Como já vinha sendo ventilado desde o mês passado, a FEPASA quer livra-se da manutenção do I. E. "Matheus Maylasky", transmitindo a escola para a Secretaria de Estado da Educação através do convênio que deve ser assinado hoje. (SECRETARIA, 1985).

No dia 15 de agosto de 1985, aniversário da cidade de Sorocaba, dentro das atividades comemorativas, estava programada a inauguração do acesso que liga as avenidas Dom Aguirre e Afonso Vergueiro. A comunidade do "Maylasky", aproveitou o momento mobilizando-se, apoiada pelo sindicato dos ferroviários, os professores, pais e alunos, com faixas e cartazes ao governador, reivindicando sua intercessão, não permitindo a passagem da escola para a responsabilidade da Secretaria de Educação Estadual, entregando uma carta ao governador com tal solicitação.

No palanque houve manifestação das autoridades presentes, o deputado sorocabano José Theodoro Mendes discursou sobre o assunto, alertando que "a escola é uma tradição ferroviária". Flávio Chaves, o então prefeito, também destacou que "Sorocaba é uma cidade tradicionalmente ferroviária, o governador, sensibilizado com a situação, conversou ali mesmo com o secretário dos Transportes, Adriano Murgel Branco, e com o presidente da FEPASA, Sebastião Hermano Cintra, formalizando que "o Maylasky continuaria com a FEPASA", sendo uma contribuição do governo no aniversário de Sorocaba, conforme destacou o jornal Cruzeiro do Sul.

> O Instituto Educacional Matheus Maylasky, tradicional em Sorocaba, por pertencer à história da antiga Estrada de Ferro Sorocabana, não será mais passado para o Estado, devendo continuar sendo responsabilidade da FEPASA". A decisão foi tomada pelo governador André Franco Montoro, na quinta-feira, durante as cerimônias de inauguração do acesso que liga as avenidas Dom Aguirre e Afonso Vergueiro. Diversos alunos do estabelecimento, com faixas e cartazes ao governador se digiram, reivindicando sua intercessão para não permitir a passagem da escola para a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado. (MONTORO, 1985).

O jornal Diário de Sorocaba também publicou em seu matutino, no dia 22/08/85:

> O Fim do impasse relacionado à transferência do Instituto Educacional "Matheus Maylasky" para a Secretaria da Educação, com a garantia dada pelo governador Franco Montoro, após uma grande mobilização da comunidade, de que nada mudará na modelar escola, marcou ontem a cerimônia realizada pela manhã pelos alunos e diretoria do estabelecimento em homenagem ao seu patrono. (MAYLASKY, 1985).

Os problemas pareciam estar resolvidos, havendo na ocasião uma solenidade, conforme registra o jornal Diário de Sorocaba, realizada na escola com o canto do Hino Nacional e o depósito de uma coroa de flores junto à estátua de "Maylasky". A diretoria do Instituto Educacional "Matheus Maylasky" assim se manifestou:

> Lembrou-se a importância da data pelo fato de ter sido resolvido o problema em que se achava mergulhada a escola, ameaçada de ser transferida para a Secretaria de Educação e tornar-se mais um estabelecimento da rede oficial de ensino, quando notoriamente o seu nível é muito mais elevado e eficiente. Comentou-se a respeito dessa ameaça ter motivado "uma grande campanha dos sorocabanos preocupados com o nível de ensino do estabelecimento, procurando evitar que a FEPASA transferisse para o Estado a escola. (MAYLASKY, 1985).

A escola continuou se expandindo e em 1989 foi inaugurada a Pré-escola:

> O Instituto Educacional "Matheus Maylasky" estará inaugurando o prédio de sua Pré -Escola no dia 21 de agosto, segunda-feira, em que se comemora o aniversário de Luiz Matheus Maylasky, patrono da escola. Conforme informou a diretora da escola, Beatriz Elaine Magagna, o evento se dará às 17h30. (MATHEUS MAYLASKY, 1989).

Depoimentos que Retratam o Sentimento de Alguns Envolvidos Neste Período

Referente a esse período considerado estável, registramos o depoimento de alguns membros da comunidade que vivenciaram, na época, o cotidiano escolar, bem como a convivência da comunidade com a escola, para dar luz a esta pesquisa e confirmar os fatos levantados, conforme segue: Depoimento obtido com o prof. João José Sampaio, em 23/11/2016, que trabalhou no IEMM como professor de história entre 1986 a 1995:

> Com relação à participação da comunidade e dos pais, eram muito presentes, tanto no que se refere ao cuidado com a escola, como em relação à educação dos seus filhos e respeito aos professores. Como os pais eram os ferroviários, muitas das manutenções e preservação eram desenvolvidos pelos próprios pais que em conjunto com a APM procuravam ajudar de todas as formas a escola. As festas para arrecadar recursos envolviam os pais e professores que se movimentavam para que fosse cada vez melhor e alcançasse os melhores resultados. [...] quando iniciou o processo de municipalização em 1995, foi um momento de muito sofrimento e ansiedade, mas devida a transferência da FEPASA para a iniciativa privada não havia mais o que fazer e ninguém sabia muito bem o que iria acontecer. Alguns professores chegaram até a cogitar a compra de um terreno e criar uma nova escola, mas a ideia não vingou. [...] decidiu-se então fazer um plebiscito para escolher o rumo da escola, já que a mesma não pertenceria mais à FEPASA, em função da privatização. Em meio a muita tensão, desgaste, discussão e desconfiança a maioria dos pais optaram pela municipalização. Foi o fim do IEMM como escola da ferrovia, passando a pertencer ao Município de Sorocaba. (SAMPAIO, 2016).

Conversamos também com o Sr. Edison Bonani, secretário da escola no período de 1978 a 1979 e de 1984 até 1996, no dia 06/12/2016.

> A comunidade dos pais, ferroviários, eram extremamente participativos na manutenção e preservação da escola, pois a FEPASA não dava a atenção devida ou demorava muito para atender, então qualquer problema que surgisse, imediatamente se locomoviam até a escola dentro ou forma do expediente a fim de efetuar reparos, manutenção ou melhorias, via APM ou a pedido da direção. Os próprios chefes de setores designavam os pais ferroviários para irem até a escola providenciarem manutenção elétrica, hidráulica, pintura, limpeza, sendo que os mesmos iam de bom grado porque seus filhos ou parentes estavam ali. [...] Como a escola precisava sempre de recursos financeiros e nem sempre contavam com a FEPASA, eram realizadas festas para levantar fundos e todos trabalhavam orientados pela Direção e pela APM.

> Os pais faziam questão não só de participar, mas "colocar a mão na massa", organizando, vendendo os convites e atendendo no dia. Consideravam uma "grande família", onde todos se ajudavam para dar o melhor na escola e para seus filhos, professores e funcionários. Quando iniciou o processo de municipalização, primeiro discutiu-se a possibilidade da comunidade (pais, professores e funcionários) assumir a escola, sendo inclusive tratado com a Fundação Dom Aguirre utilizar o mesmo sistema de ensino. Porém, na votação (plebiscito), a maioria dos pais optaram pela municipalização do IEMM, que ocorreu em 1996. (BONANI, 2016*).*

Episódios Ocorridos a Partir de 1995

O Instituto Educacional "Matheus Maylasky" seguiu sua caminhada sob a responsabilidade da FEPASA, no entanto, os rumores de uma possível privatização da Companhia eram cada vez mais iminentes, dada as condições financeiras cadentes desde a unificação[56]. Embora a FEPASA se esforçasse por cumprir tal programa, não conseguiu reverter o processo de deterioração que atingiu o sistema ferroviário.

A crise de 1995 foi a última enfrentada pela comunidade na condição de escola mantida pela ferrovia, constatado nos levantamentos, pois a tensão era muito grande para que a escola não passasse para o Estado. Havia proposta de torná-la uma cooperativa, porém não agradava a todos, no entanto havia a necessidade de encontrar uma solução definitiva, já que a Companhia estava sendo privatizada e não havia como mantê-la junto a mesma.

Outra proposta em curso seria a municipalização, vista pelos pais como uma solução mais adequada. Diante do impasse, optou-se por um plebiscito em que a maioria dos pais decidiu que a escola deveria ser municipalizada, e após o veredito, aceito pela FEPASA e o Poder Público Municipal, começou a tramitação para que o Instituto Educacional Matheus

[56] Em 1971, ano em que completaria cem anos, a Sorocabana e as demais ferrovias paulistas foram unificadas passando a constituir a FEPASA, Ferrovia Paulista S/A. Após uma avaliação geral das linhas, estabeleceu-se um plano de investimentos que previa recuperar as vias e concluir as obras em andamento. (FERRAZ, 2005, p. 112).

Maylasky encerrasse sua história como uma escola particular mantida pela ferrovia desde a sua criação, para se tornar uma escola pública municipal.

Considerações Finais

Quando analisamos a trajetória da comunidade "maylaskyana", notamos uma comunidade ativa, persistente no limite da sua força e capacidade de reação, que não se entregou, mas buscou aquilo que acreditava ser o melhor em função dos seus interesses.

Não temos a pretensão de esgotar o assunto, pois a riqueza de detalhes da história dessa escola, foi construída desde a sua fundação até a municipalização são marcantes na própria história do município. Quando escolhemos buscar a história do Instituto Educacional "Matheus Maylasky", podíamos explorá-las por vários ângulos, mas ao tomar conhecimento desse conteúdo, percebemos que poderíamos contá-la por um ângulo diferente, porém fundamental, que era a comunidade da escola representada pela APM e toda participação na sua preservação. Sendo um tema amplo e rico, pode ter continuidade e ser explorado no campo da história e historiografia em outros trabalhos relativos.

Referências

BONANI, Edison. **Convivência da comunidade no cotidiano escolar.** Sorocaba- SP. 2016. Depoimento.

BRASIL. PLANALTO. **CONSTITUIÇÃO Dos Estados Unidos Do Brasil De 1946.** Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em : 09/12/2016 as 15:45hs.

CÂMARA apela a Montoro contra a transferência do Maylasky. **Diário de Sorocaba.** Sorocaba, 15/06/1985.

CRISE, na administração do Maylasky gera problemas no ensino. **Diário de Sorocaba.** Sorocaba, 17/06/1981.

FERRAZ, Elen Cristina de Oliveira Ferreira. **Escola Municipal de Primeiro Grau e Ensino Supletivo Matheus Maylasky:** A Municipalização desejada. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação - UNISO. Sorocaba - SP, 2005.

MATHEUS MAYLASKY, recebe matriculas, **Cruzeiro do Sul**. Sorocaba, 22/09/1976.

MATHEUS MAYLASKY, a primeira escola do Brasil a possuir uma Comissão de Prevenção de Acidentes. **Diário de Sorocaba.** Sorocaba, 28/11/1978.

MATHEUS MAYLASKY. Livro Ata. Sorocaba-SP. 1984. Papel contínuo, p. 9 – 11

MATHEUS MAYLASKY. Livro Ata. Sorocaba-SP. 1985. Papel contínuo, p. 12.

MATHEUS MAYLASKY. Livro Ata. Sorocaba-SP. 1989. Papel contínuo, p.37.

MAYLASKY, nota sobre a decisão de Franco Montoro, **Cruzeiro do Sul.** Sorocaba, 18/08/1985.

MONTORO, Franco, decide: "Matheus Maylasky" fica com a FEPASA**, Cruzeiro do Sul**. Sorocaba, 17/08/1985.

SAMPAIO, João José. **Convivência da comunidade no cotidiano escolar.** Sorocaba- SP. 2016. Depoimento.

SECRETÁRIA, da Educação deve receber escola modelo hoje. **Diário de Sorocaba**. 09/08/1985.

SOUZA, Rosa Fátima- **Preservação do patrimônio escolar no Brasil:** notas para um debate, Revista Linhas- Florianópolis- v. 14, n. 26, jan/jun 2013. p. 199 – 221.

TRABALHO

INSTITUIÇÃO ESCOLAR

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS PARA AS APRENDIZAGENS NA SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL[57]

The school organization in learning cycles in the state and education secretary of the federal district

Alisson Moura Chagas[58]; Valdivina Alves Ferreira[59]

Resumo: Neste artigo é discutida a política pública para a organização escolar em ciclos. Esta pesquisa tem por objetivo refletir a respeito do processo de implementação do terceiro ciclo para as aprendizagens na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Será apresentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) com seus artigos relativos à organização escolar, além da legislação distrital por meio de pareceres e portarias que possibilitam a implementação da política pública dos ciclos para as aprendizagens na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). Também serão apresentados alguns estados e municípios que tiveram experiências com essa forma de organização escolar, além de um breve comentário sobre a visão das políticas públicas com vistas a interesses econômicos. Este trabalho é um estudo bibliográfico e documental que utilizará como suporte teórico os autores: Mainardes (2009) e (2001), Libâneo (2006), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Barretto e Mitrulis (2001) os quais pesquisam sobre políticas públicas educacionais que tratam das formas de organização escolar.

Palavras-Chave: Organização escolar. Política pública. Ciclos para as aprendizagens.

Abstract: In this article the public policy for school organization in cycles is discussed. This research aims to reflect on the process of implementation of the third cycle for learning in the Public Education of the Federal District. The Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB/1996) will be presented with its articles related to school organization, in addition to the district legislation through opinions and ordinances that enable the implementation of the public policy of learning cycles in the Secretariat of State and Education of the Federal District (SEEDF). It will also present some states and municipalities that have had experiences with this form of school organization, as well as a brief commentary on the vision of public policies with a view to economic interests. This article is a bibliographical and documentary study that will be used by the authors: Mainardes (2009) and (2001), Libâneo (2006), Libâneo, Oliveira and Toschi (2012), Barretto and Mitrulis (2001) public schools that deal with forms of school organization.

Keywords: School organization. Public policy. Cycles for learning.

---

[57] Trabalho apresentado ao GT Trabalho, Instituições Escolares e Políticas Educacionais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[58] Universidade Católica de Brasília (UCB), Discente do PPG em Educação, Brasil. alissonescola@gmail.com

[59] Universidade Católica de Brasília (UCB), Docente do PPG em Educação, Brasil.valdivina5784@hotmail.com

Introdução

A organização escolar em ciclos para as aprendizagens adotada pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) encontra amparo na Constituição Federal de 1988, que afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e que o não-oferecimento do ensino obrigatório, que inclui o Ensino Fundamental de duração de 9 anos, pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. A Constituição de 1988, também, apresenta as incumbências em relação à organização da oferta de ensino, os municípios, por exemplo, atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. O Distrito Federal tem sua divisão em municípios vedada, a ele aplicam-se as competências referentes aos Estados e aos Municípios. (BRASIL, 1988, art. 32).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação escolar tem por finalidade o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania bem como a qualificação para o trabalho. Após oito anos da aprovação da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) legitima essa política por meio do art. 24, que consiste em organizar a educação básica mediante regras comuns, tais como: a carga horária mínima anual de oitocentas horas para o ensino fundamental e médio; o quantitativo mínimo de duzentos dias letivos e a frequência mínima de setenta e cinco por cento das horas para logra aprovação; a classificação dos educandos em qualquer série ou etapa, feita mediante promoção para educandos da própria escola e transferência para aqueles que vierem de outras instituições – a classificação não se aplica ao primeiro ano do ensino fundamental, pois a regra é a idade. (BRASIL, 1988).

A educação básica poderá se organizar em classes ou turmas, com alunos de séries diferenciadas, desde que tenham o mesmo nível de conhecimento nos componentes curriculares ofertados. A LDB/1996, também, regulamenta a verificação do rendimento escolar que deve ser

contínua e cumulativa com ênfase aos aspectos qualitativos da avaliação. A possibilidade de aceleração e avanços são critérios avaliativos e a recuperação torna-se obrigatória nos casos de baixo rendimento escolar. E por fim, a possibilidade de as instituições "que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino". (BRASIL, 1996, art. 24).

Esse trabalho é um estudo bibliográfico e documental que utilizará como suporte teórico os autores que pesquisam sobre políticas públicas educacionais e tratam das formas de organização escolar. Os fundamentos teóricos de Mainardes (2009) e (2001), Libâneo (2006), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Barretto e Mitrulis (2001), entre outros autores e documentos que referenciam a temática de organização pedagógica em ciclos comporá o quadro teórico da pesquisa.

A Legislação Brasileira e a Organização Escolar no Distrito Federal

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 legisla que o Ensino Fundamental obrigatório terá duração de 9 (nove) anos e terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante:

> O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, art. 32).

Esta mesma lei, que "disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias" (BRASIL, 1996), permite a organização dos sistemas por diversas formas, inclusive mediantes os ciclos para as aprendizagens.

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em

> outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, art. 23).

A LDB/1996 apresenta, também, a base legal para a utilização dos ciclos (para as aprendizagens) no Ensino Fundamental permitindo a possibilidade do desdobramento facultativo para essa etapa de ensino. Na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) por meio do parecer nº 225/2013, de 26 de novembro de 2014, aprovou o projeto de organização escolar em ciclos para as aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, e autorizou:

> a organização dos ciclos para a aprendizagem em: Primeiro Ciclo: Educação Infantil, Creche, para crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos; Segundo Ciclo: Ensino Fundamental I, contendo o 1º Bloco, Bloco Inicial de Alfabetização e o 2º Bloco, 4° e 5° anos. (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 13).

O parecer 225/2013 do CEDF aprovou o formato de verificação escolar que deve ser por meio da avaliação formativa, diagnóstica e contínua, que deu base legal à progressão continuada. O parecer aprovou, também, a forma de promoção dos 1º e 2º ciclos para as aprendizagens na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, como é possível verificar que no:

> Primeiro Ciclo: Sem retenção; Segundo Ciclo: Ensino Fundamental 1, sendo: 1º Bloco: Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. O Processo de promoção escolar dos estudantes será concluído ao final do 3º ano do Bloco, com possibilidade de retenção; 2° Bloco: 4º e 5º anos. (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 13).

O mesmo parecer validou, ainda, todos os atos escolares, do ano letivo de 2013, realizados pelas 245 instituições da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que utilizaram a experiência piloto dos ciclos para as aprendizagens. A portaria nº 285, de 5 de dezembro de 2013, ratifica o parecer 225/2013 do CEDF autorizando a organização dos ciclos para as aprendizagens.

O parecer 251/2013 do CEDF aprovou o projeto de Organização Escolar em ciclos para as aprendizagens nos Anos Finais do Ensino

Fundamental, que possibilitou a implantação gradativa e por adesão voluntária das instituições educacionais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, autorizando

> a Organização Escolar em Ciclos para a Aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na forma que se segue: 3º Ciclo: Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano - 1º Bloco: 6º e 7º anos; - 2º Bloco: 8º e 9º anos; aprovar o processo de avaliação formativa, diagnóstica e contínua, comprometida com a aprendizagem, num processo de progressão continuada; aprovar a progressão continuada no 1º bloco, do 6º para o 7º ano, e no 2º bloco, do 8º para o 9º ano, com possibilidade de retenção, por motivo de aprendizagem, no 7º ano do 1º bloco e no 9º ano do 2º bloco, e em qualquer dos anos do 3º Ciclo em caso de exceder o limite de 25% de faltas. (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 3).

No ano letivo de 2013, cinco instituições da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que ofertavam Anos Finais do Ensino Fundamental com a organização em ciclos para as aprendizagens, numa experiência piloto, tiveram seus atos escolares validados por meio do parecer 251/2013 do CEDF e pela portaria nº 304, de 30 de dezembro de 2013, que o ratificou, validando no art. 5º

> os atos escolares praticados com o desenvolvimento da experiência piloto sobre a Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas cinco instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que aderiram ao Projeto no início do ano letivo de 2013. (DISTRITO FEDERAL, 2013, art. 5º).

Outro documento que é o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) Legitimada pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que na meta 02 visa universalizar o ensino fundamental de 9 anos à população dos seis ao quatorze anos e "garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE" (BRASIL, 2014). Para atingir essa meta, algumas estratégias foram definidas pelo PNE (2014-2024), dentre elas: "criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos(as) alunos(as) do ensino fundamental e disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico" (BRASIL, 2014).

Em consonância com o PNE (2014-2024), a Lei nº 5.499 de 14 de julho de 2015, que aprovou o Plano Distrital de Educação – PDE60 (2015-2024), traz a meta 02 (dois), que também visa garantir "o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade, ao ensino fundamental de 9 anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade até o último ano de vigência deste Plano". (DISTRITO FEDERAL, 2015).

É por meio da estratégia 2.3 do PDE (2015-2024) que estabelece a necessidade de adoção do modelo em ciclos para as aprendizagens até o terceiro ano de vigência do PDE, "em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e os percursos diferenciados de escolarização (DISTRITO FEDERAL, 2015). O PDE sinaliza a necessidade de um amplo debate com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, para implementar os ciclos para as aprendizagens é necessário conscientizar tanto os educandos, pais e comunidade local quanto os docentes a respeito da organização escolar em ciclos para as aprendizagens.

Em algumas unidades escolares pertencentes à Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a organização escolar em ciclos para as aprendizagens já foi implementada.

> Das 386 unidades escolares que atendem anos iniciais, atualmente, 223 implantaram o 2º ciclo, e das 210 unidades escolares que atentem aos anos finais, 15 implantaram o 3º ciclo. Algumas escolas já apresentam um ótimo trabalho pedagógico, servindo de modelos que têm sido utilizados por outras Unidades Escolares. (SEEDF, 2016, p. 11).

A necessidade de formação dos profissionais da educação para trabalhar com os ciclos para as aprendizagens é um dos elementos fundamentais, assim, "a Organização do Trabalho Pedagógico da escola e

[60] Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei" (PNE 2014-2024), assim o PDE é aprovado em 2015, tornado-se "instrumento de planejamento, gestão e integração do sistema de ensino do Distrito Federal, construído com a participação da sociedade, para ser executado pelos gestores educacionais. (PDE, 2015-2024).

da aula tem como foco o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, sendo a coordenação pedagógica o espaço primordial dessa construção" (SEEDF, 2016, p. 14).

> A coordenação pedagógica é uma conquista dos educadores. As Unidades Escolares do Distrito Federal possuem característica peculiar, pois os professores contam com 37% da sua carga horária semanal destinada à coordenação pedagógica, o que possibilita a formação continuada docente em serviço, o planejamento e a avaliação dos trabalhos pedagógicos. O trabalho coletivo requer uma interação entre os professores, que proporcione: o enriquecimento das ações pedagógicas e a interdisciplinaridade. Portanto, sua valorização passa pelo comprometimento dos docentes e pela gestão da unidade escolar responsável em dinamizá-la a partir do trabalho coletivo. (SEEDF, 2016, p. 14).

Esses momentos de formação pedagógica devem ser utilizados para melhorar os processos educacionais. Ainda de acordo com a SEEDF (2016), a formação continuada em serviço deve ter caráter de apropriação ou revisão de concepções e práticas pedagógicas, "transformando-as em práxis por meio da reflexão crítica de situações e experiências de trabalho vivenciadas na própria escola e da atuação consciente dos docentes" (SEEDF, 2016, p. 15). As diretrizes curriculares para organização do 3º ciclo para as aprendizagens afirmam que "a formação continuada é um dos elementos fundantes da organização escolar em ciclos" (SEEDF, 2014c, p. 26) para as aprendizagens. Além de implementar as diretrizes do 3º ciclo para as aprendizagens, a SEEDF deve

> assegurar a formação inicial e continuada dos professores e profissionais da educação e garantir condições para tanto, estabelecendo o número de estudantes por sala de acordo com o disposto pela Conferência Nacional de Educação de 2010 – CONAE 2010. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 17).

Mesmo com todos esses aspectos legais, compreende-se que a organização escolar em ciclos para as aprendizagens deve ser implementada com cautela, uma vez que a legislação é base dessa política pública, porém, as leis não a sustentam por si só. Barretto e Mitrulis (2001) afirmam que essa forma de organização pedagógica está articulada a outros paradigmas que precisam ser considerados no

momento da construção da proposta pedagógica, tais como a "concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas" (BARRETTO; MITRULIS, 2001 p. 103-104), ou seja, novos paradigmas de tempos e espaços de aprendizagens que são exigidos pela organização ciclada.

Barretto e Mitrulis (2001), também, afirmam que essa forma de organização escolar tem ganhado diversos adeptos, ou seja, muitas secretarias de educação que compreendem os ciclos como um ideário pedagógico os adotam como forma padrão de organização escolar.

Experiências com a Organização Escolar em Ciclos

De acordo com SEEDF (2014b), o Distrito Federal foi um dos precursores na experiência dos ciclos para as aprendizagens no ensino primário, hoje denominado de anos iniciais do Ensino Fundamental, no início dos anos de 1960. À época a organização era dividida em três fases: a primeira fase abarcava as duas primeiras séries; a segunda fase, a terceira, quarta e quinta séries; e a última fase, denominada classe complementar, era a sexta série. Assim encontrava-se a divisão das fases e etapas do ensino primário no Distrito Federal.

Na sequência, outras secretarias de educação tiveram suas experiências vinculadas à organização escolar em oposição à seriação. Segundo Mainardes (2001), a partir de 1968, a Secretaria de Estado e Educação de São Paulo fez a reforma do ensino primário, implantando a organização em níveis, que tinham como característica principal a eliminação da reprovação dos alunos na primeira e terceira séries do primário. Esse modelo de organização em níveis foi extinto em 1972, contudo, em 1984, a proposta de promoção automática reaparece no sistema estadual de São Paulo. A partir de 1970, a Rede Estadual de Ensino de Santa Catariana implementou o Sistema de Avanço Progressivo

(SAP) que de forma gradativa abarcou todo o 1º grau da secretaria estadual de Santa Catarina. O SAP foi extinto em 1984.

Ainda de acordo com Mainardes (2001), na Secretaria Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, o Bloco Único foi a experiência de aprovação automática da primeira para a segunda série. A proposta teve início em 1970 e foi extinta em 1984, contudo, em 1993 o Bloco Único reaparece eliminando a seriação na alfabetização e na 4ª série do primeiro grau. O autor ainda afirma que após as eleições estaduais de 1982, mudanças nos grupos políticos e cargos de relevância ocupados por educadores progressista levam a novas políticas educacionais, entre elas o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Política pública, compreendida como democratizante, o CBA é implantado em São Paulo, a partir de 1984 nas duas primeiras séries do 1º grau; em Minas Gerais a partir de 1985, também nas duas primeiras séries e no Paraná entre 1988 e 1989 em algumas escolas da rede municipal e estadual. A partir dos anos de 1990, a Rede Estadual de Ensino do Paraná implementou o CBA em todas as escolas estaduais.

Já no Distrito Federal, segundo a SEEDF (2014b), outras três iniciativas opostas à seriação foram implementadas: em 1984, o projeto ABC, em 1989, o CBA - Ciclo Básico de alfabetização, e em 1997, a Escola Candanga.

> Nos anos de 1980, a política educacional adotada pelo Distrito Federal para as séries iniciais do Ensino Fundamental era o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), cujos objetivos avaliativos eram: identificar progressos e dificuldades do aluno, possibilitar ao professor a adoção de procedimentos adequados às características dos alunos e subsidiar a reestruturação da programação de "o que", "quando" e "como" trabalhar os conteúdos curriculares. (SEEDF, 2008, p. 14).

No final dos anos de 1990, "no Distrito Federal, foi implantada, de forma parcial, a Escola Candanga, cuja avaliação estava alicerçada num processo dialógico, no qual professor e aluno reorientavam, a todo o momento, o seu "fazer pedagógico" (SEEDF, 2008, p. 14). Essas formas de organização escolar foram políticas públicas que tinham por objetivo

reduzirem os altos índices de reprovações nas séries iniciais do ensino primário no final dos anos de 1980 e no Ensino Fundamental no final dos anos de 1990.

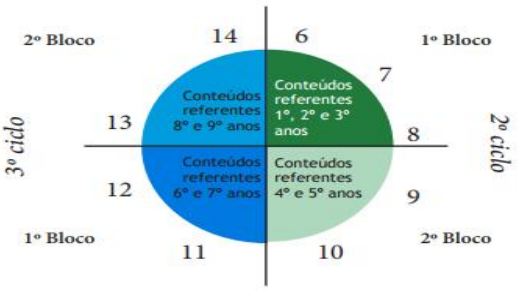
A Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal implementou no período de 2005 a 2011 o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) como política pública nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (EF). A implantação foi gradativa, iniciando pela Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CRE Ceilândia), seguida em 2006 pela CRE Taguatinga, e a partir de 2007 por outras CRE vinculadas à SEEDF.

> O BIA se destaca das demais iniciativas de organização escolar em ciclos anteriormente implantadas no DF, por ser uma política pública que superou a transição de diferentes governos, constituindo-se assim, em uma política de Estado. Isso indica a consolidação da proposta e a possibilidade para sua ampliação aos anos escolares posteriores (4º e 5º anos), uma vez que a convivência com duas lógicas – ciclos e séries – dentro de um mesmo período escolar (anos iniciais) pode dificultar o trabalho pedagógico desenvolvido nas e pelas escolas. (SEEDF, 2014b, p. 13).

De 2005 a 2011, um dos pontos positivos foi a "diminuição do percentual de reprovação dos estudantes de 15% nas 1ª e 2ª séries para 7,4% no final do BIA" (SEEDF, 2014b, p. 13). A consolidação do BIA na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e seus resultados entendidos como positivos, fez com que, a partir do ano de 2013, a SEEDF implantasse em toda a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, por adesão voluntária da gestão escolar de cada unidade de ensino, o 2º ciclo para as aprendizagens.

A partir da implementação do 2º ciclo para as aprendizagens, essa organização passa, também, a ser planejada para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Hoje a SEEDF, à luz da LDB/1996 e conforme os pareceres e portarias vigentes, encontra-se legalmente habilitada para implementar a organização em ciclos para as aprendizagens em todo o ensino fundamental de 9 anos nas unidades escolares pertencentes à Rede Pública de Ensino do Distrito Federal conforme a figura 1.

Figura 1 - Divisão das etapas nos ciclos para as aprendizagens da SEEDF.



Fonte: Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Tira-Dúvidas: Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens - Ensino Fundamental. Brasília: SEEDF, 2016. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/dez16/ens_fund_caderno_tira_duvidas_org_ciclos.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

De acordo com SEEDF (2016), a educação básica na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal organizada em ciclos para as aprendizagens possui três ciclos sequenciais. O primeiro ciclo para as aprendizagens é composto pela primeira etapa da educação básica: a educação infantil. O 2º ciclo para as aprendizagens abrange os conteúdos dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos, que está dividido em dois blocos: o 1º bloco compreende os três primeiros anos Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos) que são denominados Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e o 2º bloco os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O 3º ciclo para as aprendizagens abrange os conteúdos dos quatro anos finais do Ensino Fundamental, que também está dividido em dois blocos: o 1º bloco compreende os 6º e 7º anos e o 2º bloco os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Ao final de cada um dos quatros blocos que compõem o 2º e 3º ciclos para as aprendizagens, existe, caso o educando não atinja os objetivos previstos para o bloco, a possibilidade de retenção.

A Política Pública dos Ciclos (para as aprendizagens) e os Interesses Econômicos

Segundo Mainardes (2009), a necessidade de superar a reprovação e o fracasso escolar não são temáticas hodiernas, ou seja, ao longo da história da educação essas temáticas são recorrentes. A origem dos ciclos

perpassa pela flexibilização do tempo para as aprendizagens. E essa possibilidade de flexibilizar o tempo é vista desde o surgimento da escola burguesa.

> Uma retomada histórica da escola burguesa remete à transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista e, necessariamente, à Revolução francesa (1789), evidenciando que a educação (instrução) era entendida como fundamental não só para a formação dos trabalhadores hábeis para implementação desse novo modo de pensar, que consolidaria uma nova sociedade, pautada nos princípios democrático-liberais de oposição ao feudalismo: a liberdade e igualdade. (SILVA, 2006, citado por MAINARDES, 2009, p. 22).

Ainda em consonância com Mainardes (2009), no Brasil, esse termo – ciclo – também não é recente, o mesmo já aparecia em reformas educacionais do início do século XX. Nas reformas de Francisco Campos e na reforma de Capanema, o termo era utilizado para indicar o agrupamento dos anos de estudo. Em 1984, na rede estadual de São Paulo, o termo foi utilizado para indicar a política de não-reprovação vinculada ao Ciclo Básico de Alfabetização (CBA).

Para Mainardes (2009), a utilização dos ciclos para as aprendizagens como forma de organização escolar tem por objetivo melhorar o processo de ensino e aprendizagem, visando transformação dos sistemas educacionais que são considerados excludentes e seletistas. Essa forma de organização ciclada, propõe uma ruptura na organização de ensino, pois as escolas, no geral, seguem a organização seriada que, nesse contexto, não entendem a educação como processo complexo, em que as aprendizagens se dão ao longo do tempo.

> Em termos gerais, a retórica da escola em ciclos é progressista, uma vez que a sua implementação tem sido justificada como uma possibilidade real de criação de uma escola democrática, não-seletiva, não-excludente e que poderia garantir a todos os alunos o direito de permanecer na escola e aprender. A escola em ciclos é política complexa, e diversas justificativas têm sido apontadas na constituição de seus fundamentos principais. Estas justificativas podem ser enquadradas como filosóficas, políticas, psicológicas, antropológicas e sociológicas. (MAINARDES, 2009, p. 14).

A garantia da continuidade das aprendizagens prescinde a reprovação e a interrupção desnecessárias, assim a necessidade de aderir à progressão continuada na organização em ciclos para as aprendizagens. A avaliação contínua e formativa é parte dessa política de organização escolar.

> Os objetivos a serem atingidos no final de cada ciclo precisam ser definidos, mas os educandos poderão seguir trajetórias diferenciadas no decorrer do ciclo, pois os ritmos e as necessidades de aprendizagem são diferentes para cada um ou para grupos de educandos. (MAINARDES, 2009 p. 14).

O autor ressalta a importância de compreender o que são os ciclos para as aprendizagens, uma vez que existem interpretações equivocadas sobre essa organização escolar. "Se costuma encarar que a política de ciclos significa dar mais tempo aos educandos mais lentos e aos que possuem problemas de aprendizagem" (ARROYO, 2004, citado por MAINARDES, 2009, p. 21). Essa não é a proposta dos ciclos, a intenção é fazer uma adequação dos tempos escolares aos tempos da vida, ou seja, é preciso considerar as características biológicas e culturais dos educandos. "Seria um equívoco considerar os ciclos como uma proposta voltada àqueles que têm dificuldades de aprendizagem ou que fracassam na escola ou que os ciclos têm apenas a finalidade de acabar com a repetência" (LIMA, 2000 citada por MAINARDES, 2009, p. 21).

De acordo com a SEEDF (2014c), a organização em ciclos para as aprendizagens, na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, redefine as noções de tempos e espaços escolares com foco nas aprendizagens. Além de uma busca intensa pela superação do ensino fragmentado, bem como a mudança das relações assimétricas de poder,

ou seja, retirar o professor do centro do processo de ensino e aprendizagem e deixar o educando ser o protagonista das aprendizagens. A utilização dessa organização escolar no 3º ciclo para as aprendizagens visa à ruptura da educação tradicional no processo educacional com ênfase na alteração das formas de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

> Visando a um processo ininterrupto de aprendizagem, o 3º ciclo para as aprendizagens adota o princípio da progressão continuada, que é o básico nesse modo de organização e pressupõe avanço nas aprendizagens dos estudantes, diferentemente da progressão automática, caracterizada pela aprovação dos estudantes nos anos escolares independentemente da conquista das aprendizagens. (SEEDF, 2014c, p. 8).

Assim, entende-se que a organização em ciclos para as aprendizagens é uma alternativa democrática, pois respeita os ritmos de aprendizagens dos educandos, minimiza as retenções e o fracasso escolar que são instrumentos de exclusão de uma parte da sociedade no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo assim, segundo Libâneo (2006), existe uma tendência em se analisar a escola de cima para baixo, o que prejudica a qualidade de ensino nas unidades escolares. Esse é um item que o autor classifica como análises externas à escola[61] "Não se trata de ignorar as questões políticas nem as denúncias contra as concepções economicistas que vão tomando conta dos sistemas educacionais no mundo todo" (LIBÂNEO, 2006, p. 90). Assim, é comum políticas públicas que são implementadas com vistas a interesses econômicos.

O modelo neoliberal, segundo Teodoro (2011), é entendido como uma tecnologia de governo que fragmenta o Estado e ao mesmo tempo

[61] A análise externa pretende captar a escola a partir de um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, das formas de gestão do sistema de ensino, portanto, uma análise de fora para dentro. A análise interna aborda os objetivos, os conteúdos, as metodologias, as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens, isto é, os processos internos da escolarização, sem desconsiderar os contextos sociais particulares e os mais amplos. Isso significa pensar a escola "por dentro", analisando os elementos que a constituem, os processos de aprendizagem e de ensino e seus resultados. (LIBÂNEO, 2006, p. 90).

estende o Estado-Nação, pois a influência externa de organismos internacionais, por exemplo, nas políticas públicas são marcas neoliberais.

> Depois dos anos 1970, multiplica-se um discurso, sobretudo nas instituições intergovernamentais como o Fundo Monetário (FMI) e o Banco Mundial ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE [...], centrado em algumas palavras-chave como desregulação e privatização. (TEODORO, 2011, p. 52).

Libâneo; Oliveira; Toschi (2012) afirmam que no campo educacional,

> existe um projeto de elevação da qualidade de ensino nos sistemas educativos (nas escolas), com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandada e exigidas pelo mercado. Obviamente, trata-se de um critério mercadológico de ensino expresso no conceito de qualidade total. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 126).

Assim, ainda de acordo com os autores, as secretarias de educação buscam a eficiência pedagógica por meio da instalação de projetos que visam à eficiência dos resultados, e esse projeto tem consequências, como por exemplo, a constante avaliação dos resultados que atestem a eficácia do trabalho pedagógico, bem como adesão a programas de gestão que visam à qualidade total.

Para Braga; Machado; Guimarães-Iosif (2014), a partir de uma lógica global, implementam-se modelos educacionais nas secretarias de ensino, sem levar em consideração as especificidades sociais e/ou culturais, uma vez que "instaurou-se a necessidade de promover mudanças no sistema educativo, com enfoque na economia internacional, afetando direta ou indiretamente o trabalho e a função dos educadores" (BRAGA; MACHADO; GUIMARÃES-IOSIF, 2014, p. 153). Segundo Akkari (2011), muitos entendem que o neoliberalismo seria a solução imediata para uma educação pública de qualidade. Para o autor, essa é uma concepção errônea que se instaurou a partir de década de 1990, momento em que o capitalismo teve seu ápice no Brasil.

A partir dos anos de 1980, o tópico qualidade tem destaque no campo educacional. "Na realidade, a educação busca novo paradigma, que

estabelece o problema da qualidade, uma pedagogia da qualidade. Mas esta não pode ser tratada nos parâmetros da qualidade economicista" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 132). Para os autores, a escola não deve ser vista como uma empresa, e o educando deve ser parte dela. Entende-se que a implementação, em âmbito distrital, dos ciclos para as aprendizagens, que tem como premissa a não reprovação em determinadas fases dos ciclos, não é uma política pública inédita, uma vez que outros estados já a utilizou ou a utilizam na organização escolar de forma a atender a essa eficiência pedagógica discutida pelos autores.

Considerações Finais

A legislação brasileira permite que a educação básica se organize de diversas formas, inclusive mediante os ciclos. A Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal lançou mão da organização ciclada, tornando o terceiro ciclo para as aprendizagens a forma predominante da organização dos anos finais na Rede Pública de Ensino.

Por meio de pareceres e portarias a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal SEEDF encontra-se habilitada ao processo de implementação do modelo ciclado. A SEEDF já consolidou o segundo ciclo para as aprendizagens que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas pertencentes ao sistema distrital, assim a partir de 2018, em atendimento ao Plano Distrital de Educação PDE, as instituições públicas passam a implementar o terceiro ciclo para as aprendizagens nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, necessita-se compreender a política pública do terceiro ciclo para as aprendizagens, sabe-se que a utilização dos ciclos visa à superação do modelo tradicional de ensino que é excludente e seletista. Essa forma de organização tem como objetivo central melhorar o processo de ensino e aprendizagem. É sabido ainda que a utilização das políticas públicas em âmbito educacional, se entendidas de forma equivocada, terão resultados de qualidade total e não de qualidade social, o que pode

trazer consequências negativas a qualquer forma de organização. Ressalta-se ainda a necessidade de levar em consideração as experiências já consolidadas da organização escolar em ciclos.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. Estudos avançados/USP, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BRAGA, Cristina Marins; MACHADO, Juliana Lacerda; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. A política educacional no contexto neoliberal e suas implicações na profissionalização docente da educação básica. In: Célio da Cunha: Wellington Ferreira de Jesus; Ranilce Guimarães-Iosif (Orgs.). A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas- Brasília: Liber Livro, 2014. p. 151 – 168. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232078por.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005/14 – Plano Nacional de Educação. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. LDB. Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Parecer nº 225/2013-CEDF. Aprova o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais. Brasília-DF, 2013. Diário Oficial do DF, Seção 01, p. 13 – 14, 05/12/2013. Brasília-DF, 2013a. Disponível em <www.buriti.df.gov.br/ftp>.Acesso em: 24 mar. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Parecer nº 251/2013-CEDF. Aprova o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Brasília-DF, 2013. Diário Oficial do DF, Seção 01, p. 3, 30/12/2013. Brasília-DF, 2013b. Disponível em <www.buriti.df.gov.br/ftp>.Acesso em: 24 mar. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 285, de 5 de dezembro de 2013. Regulamenta o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais. Diário Oficial do DF, Seção 01, p. 6, 09/12/2013. Brasília-DF, 2013c. Disponível em <www.buriti.df.gov.br/ftp>.Acesso em: 24 mar. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 304, de 30 de dezembro de 2013. Regulamenta o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na nos Anos

Finais do Ensino Fundamental. Diário Oficial do DF, Seção 01, 31/12/2013. Brasília-DF, 2013d. Disponível em <www.buriti.df.gov.br/ftp>Acesso em: 24 mar. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Plano Distrital de Educação (2015 – 2024). Brasília, 2015a. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br>.Acesso em: 24 mar 2018.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: Lopes, Alice Casimiro e Macedo, Elizabeth (orgs.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MAINARDES, Jefferson. A escola em ciclos: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: Franco, Creso (org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-68.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos. Brasília, 2014a. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br>.Acesso em: 24 mar. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). Diretrizes de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a educação básica - Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). Brasília: SEEDF, 2008. Disponível em: <http://www.assisprofessor.com.br/documentos/leis/Diretrizes_avaliacao.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo para as Aprendizagens. Brasília: SEEDF, 2014b. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br>.Acesso em: 24 mar. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º ciclo para as Aprendizagens. Brasília: SEEDF, 2014c. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br>.Acesso em: 24 mar. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 6. Ed. Brasília, 2015b. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br>.Acesso em: 24 mar. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). Tira-Dúvidas: Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens - Ensino Fundamental. Brasília: SEEDF, 2016. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/dez16/ens_fund_caderno_tira_duvidas_org_ciclos.pdf>.Acesso em: 24 mar. 2018.

TEODORO, António. O neoliberalismo como expressão das formas de globalização hegemônica. In: TEODORO, António. A educação em templos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 47-61.

ENTRE A FACULDADE E O TRABALHO: EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP[62]

Between college and work: ifsp integrated high school students' expectations

Rogério de Souza Silva[63]; Rafael Fabrício de Oliveira[64]; Rafael Batista Novaes[65]

Resumo: O presente artigo analisa a expectativa dos estudantes dos cursos de ensino médio integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) sobre o seu respectivo curso e o que pretendem fazer após o término desse ciclo formativo. Para isso, aplicou-se questionário junto ao universo pesquisado e avaliou-se os documentos oficiais da instituição que tratam da proposta dessa modalidade de ensino. Divergindo da intencionalidade da instituição ao inserir o ideário da modalidade de ensino em questão, qual seja, a inserção desses jovens no mundo do trabalho, os estudantes entrevistados demostraram almejar, ao término da Educação básica, o ingresso no ensino superior ao invés de iniciar a sua trajetória profissional na área do seu curso técnico. Diante disso, surgem alguns sinais de alerta e possíveis dilemas para o IFSP.

Palavras-chave: Educação profissional. Ensino médio integrado. Expectativa de estudantes. Mundo do trabalho.

Abstract: This article analyzes the expectations of the students of the integrated secondary education (EMI) courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) about their respective course and what they intend to do after the end of this training cycle. For this, a questionnaire was applied to the universe researched and the official documents of the institution that deal with the proposal of this type of teaching were evaluated. Diverging from the intentionality of the institution in inserting the ideology of the teaching modality in question, that is, the insertion of these young people into the world of work, the students interviewed showed that, at the end of Basic Education, they wanted to enter higher education instead of his professional career in the area of his technical course. Given this, there are some warning signs and possible dilemmas for the IFSP.

Keywords: Professional education. Integrated high school. Student expectation. World of work.

---

[62] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho "Trabalho, Instituição Escolar e Políticas Educacionais" do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[63] Professor no IFSP. Doutor em Sociologia. E-mail: rogerio.souza@ifsp.edu.br.

[64] Professor no IFSP. Doutor em Geografia. E-mail: rafael.oliveira@ifsp.edu.br.

[65] Professor no IFSP. Mestre em Educação Física. E-mail: rafael.novaes@ifsp.edu.br.

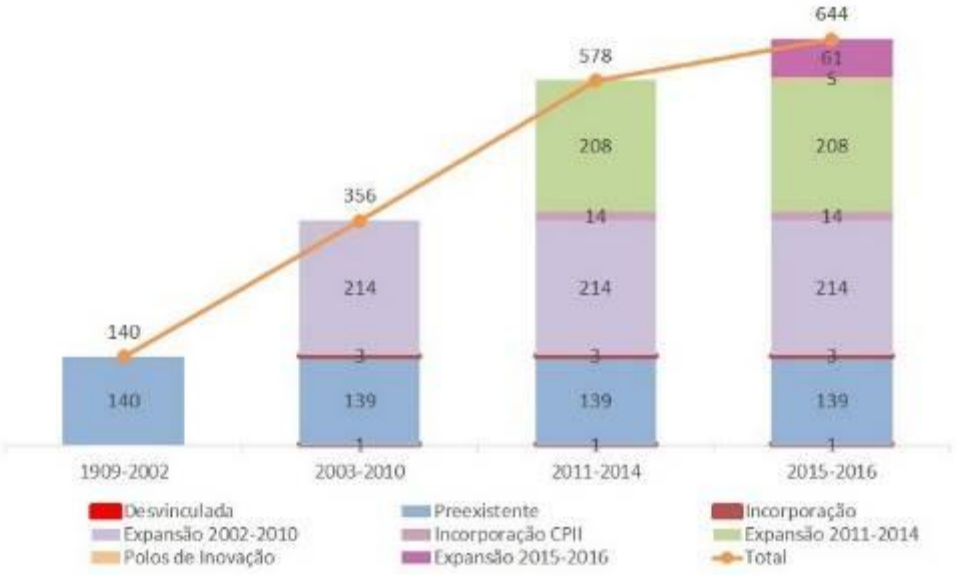
A Expansão da Educação Profissional e Tecnológica

Na última década, o Brasil registrou um vertiginoso crescimento de vagas na área de educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), a educação profissional é todo processo de ensino e aprendizagem responsável por desenvolver a formação para o exercício de uma profissão, com o aprendizado de saberes ligados aos diversos exercícios do trabalho, tanto para estudantes, quanto para os demais cidadãos que buscam ampliar suas qualificações.

Muitas dessas vagas foram criadas em instituições públicas, especialmente na rede federal. Esse processo de expansão ganhou maior dinamismo após a implantação dos Institutos Federais (IF's) por meio da Lei 11.892/2008.[66] Na figura abaixo verifica-se o crescimento das matrículas nessa rede.

[66] No início do século XX, no dia 23 de setembro de 1909, era assinado, pelo então presidente Nilo Peçanha (1909-1910), documento de criação da experiência escolar atualmente denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Batizada naquele momento pela alcunha de Escola de Aprendizes e Artífices, a RFEPCT assistiu, nesses mais de 100 anos, expressivas transformações que podem ser percebidas pelas mudanças na sua designação: Liceu Industrial, Escola Industrial, Escola Técnica Federal, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e finalmente Institutos Federais (PACHECO, 2011).

Gráfico 1 - Crescimento no número de unidade dos Institutos Federais.



Fonte: Ministério da Educação - MEC/2016.

Na seção III da Lei 11.892/2008, intitulada "Os Institutos Federais têm por finalidades e características", lê-se no artigo 6º, inciso I, que a finalidade dos IF's é "ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional". (BRASIL, 2008).

A partir da frente acima assinalada, percebe-se que o governo federal optou por expandir a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) através, principalmente, dos Institutos Federais. Dessa forma, constitui-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Na seção III da mesma Lei, apresenta-se os objetivos dos Institutos Federais e no artigo 7º, inciso I, registra-se uma ênfase no ensino médio integrado (EMI): "ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos"

(BRASIL, 2008) [grifos nossos]. Persistindo nesse raciocínio, no artigo 8º encontra-se uma determinação de que 50% das vagas ofertadas pelos IF's serão destinadas ao EMI: "No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei [...]". Ou seja, na sua concepção inicial os IF's visam expandir, principalmente a educação profissional de nível técnico integrada ao ensino médio.

Uma das particularidades dos IF's é a verticalidade de ensino, ou seja, uma mesma unidade oferta cursos técnicos de nível médio (Educação básica), cursos superiores (Tecnólogo, Bacharelado e Licenciatura) e pós-graduação. Assim, os estudantes de diferentes faixas etárias utilizam-se da mesma estrutura educacional para o desenvolvimento do seu processo de ensino aprendizagem. Além disso, o corpo docente é instigado a enfrentar o desafio pedagógico de trabalhar com distintas modalidades de ensino. Os diversos alunos também compartilham as salas de aula, biblioteca, auditório, laboratórios, etc. Portanto, num ambiente escolar inovador, o discente da Educação básica assiste aula com o mesmo docente que se responsabiliza por componentes curriculares nos cursos de graduação e pós-graduação (PACHECO, 2011). Pretende-se, assim, que a comunidade interna não se limite a solicitar dos IF's apenas o ensino aprendizagem, mas, encorajados pelos diferentes cursos do ensino superior e a verticalidade, todos os discentes interessados, independente da modalidade, desenvolvam pesquisa e extensão.

Essa ampliação das vagas da EPT tornou-se possível após a revogação do Decreto 2.208/1997, que inviabilizava o EMI e concretizava o modelo de curso técnico concomitante ou subsequente ao ensino médio. No artigo 5º da lei inspirada no ideário neoliberal e elaborada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) lê-se que: "A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e

independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este". (BRASIL, 1997).

Com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência e o rearranjo dos movimentos sociais e organizações envolvidos com a EPT[67], aquele Decreto criado durante a gestão de Cardoso foi revogada através do Decreto 5.154/2004. No artigo 4º, parágrafo primeiro deste último, registra-se que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á da seguinte forma: "I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno" (BRASIL, 2004). Por conseguinte, o EMI poderia expandir-se em todo o país.

A partir desse regramento e pressupostos teóricos, os Institutos Federais assistiram, nos últimos anos, a expansão de cursos e vagas do EMI. A título de exemplo, a expansão no IFSP demonstra esse crescimento.

Tabela 1- Expansão do ensino médio integrado no IFSP.

Ano	Número total de *campi* (incluindo avançados)	Número de *campi* com oferta de EMI	Percentual de *campi* com oferta de EMI
2012	25	5	20%
2013	25	5	20%
2014	25	7	28%
2015	28	12	43%
2016	30	23	77%
2017	35	32	91%

Fonte: SANTOS; NARDALETTI; SOARES. O ensino médio integrado à educação profissional: avanços e desafios. In: ARAÚJO; SILVA (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017, p. 90-105.

[67] No artigo "A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita" (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos revelam algumas das lutas nos bastidores para a revogação do Decreto 2.208/1997.

Dentre as abordagens contrárias à retomada do EMI encontra-se a afirmação de que essa modalidade de ensino, da maneira como é desenvolvida no Brasil, cria uma espécie de "elitismo educacional". Segundo Eunice Durham (2010), durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) o governo federal criou escolas técnicas de excelente nível e bem equipadas, as quais atrelavam o ensino médio propedêutico a uma formação técnica. A antropóloga argumenta ainda que a qualidade de ensino dessa rede era igual ou superior às das melhores escolas particulares de nível médio do país, entretanto, custava de cinco a dez vezes mais do que as escolas secundárias estaduais.

De acordo com Durham (2010), por conta do elevado custo de instalação e manutenção dessas instituições ampliadas durante o governo militar, a rede das escolas técnicas federais sempre foi pequena e atendia a uma minoria dos alunos de nível médio[68]. A autora aponta como uma anomalia associada à essa questão o fato de que, além da formação técnica, essas escolas se transformarem em:

> [...] uma ótima preparação para o vestibular. Em virtude disso, as vagas passaram a ser disputadas por alunos provenientes das classes médias, que haviam cursado o ensino fundamental em escolas particulares, os quais, ingressando diretamente na universidade após a conclusão do curso técnico, não se dirigiam para o mercado de trabalho. Diante da grande procura, exigiam exame para ingresso, cuja disputa era tão grande como a que ocorria nos vestibulares das universidades públicas, com os mesmos resultados elitizantes. (DURHAM, 2010, p. 171).[69]

Assim, para Durham (2010), no lugar de formar os filhos dos trabalhadores e técnicos altamente qualificados que entrariam imediatamente no mundo do trabalho, as escolas técnicas federais

[68] A partir do Censo Escola 2010 do INEP, Rezende Pinto et al. (2011) apontam um quadro que revela como a rede federal de ensino médio integrado é diminuta, "Considerando as diferentes modalidades apresentadas nesta tabela, constata-se que a rede estadual responde por 82% das matrículas, seguida pela privada (com 15%), pela federal (com 2%), ficando a municipal com 1%. Considerando apenas o ensino médio regular (que inclui a educação profissional integrada), os percentuais são, respectivamente, 86% (estadual), 12% (privada), 1% (federal) e 1% (municipal)" (p. 643-4).

[69] Eunice Durham participou do governo Fernando Henrique Cardoso.

transformaram-se em cursos pré-vestibulares, atendendo a uma minoria privilegiada, isto é, filhos da classe média. Daí Durham concordar com a adoção dos cursos técnicos de nível médio concomitantes e subsequentes e a proibição do EMI.

Para remodelar o quadro alertado por Durham, o governo federal sob a direção de Lula desenvolveu políticas de ação afirmativa para garantir que os filhos das classes populares ingressassem nesse novo ensino médio integrado desenvolvido pela RFEPCT. Destarte, 50% (cinquenta por cento) das vagas dessa modalidade de ensino foram destinadas aos estudantes egressos do ensino fundamental da rede pública ou àqueles que cursaram uma escola particular com bolsa integral. Somada à essa política, adotou-se, mais recentemente, o programa do PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) para ingresso nos cursos dos Institutos Federais. (Lei 12.711/2012).

> Art. 4º. As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Art. 5º. Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

Conjugando a mesma linha de políticas de ação afirmativa, o governo federal desenvolveu medidas para garantir a permanência dos estudantes provenientes de camadas mais simples através do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Assim, diferente das demais escolas de nível médio do país, nos Institutos Federais os matriculados têm a possibilidade de pleitear auxílios para custear alimentação, transporte e moradia.

Além disso, nos documentos balizadores dos IF' percebe-se uma ênfase na categoria trabalho, indicando este como elemento norteador do ensino médio integrado. Nos textos do ex-secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) registra-se essa centralidade:

> A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social é seu elemento constituinte. […] A educação para o trabalho, nessa perspectiva, se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação – trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. (PACHECO, 2011, p. 29).

O destaque na categoria trabalho - dialogando com a ciência, tecnologia e cultura - será reportado nos diferentes Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPP), Organização Didática (OD) e Plano Pedagógico de Curso (PPC) das instituições de Educação Profissional e Tecnológica do país. No PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) verifica-se essa centralidade, já que o trabalho é "entendido como um processo que permeia todas as esferas da vida humana" (IFSP, 2013, p. 145). Ou seja, o "trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades" (IFSP, 2013, p. 145). Amparando-se em teóricos como Gaudêncio Frigotto (2005; 2011), Maria Ciavatta (2005; 2011) Marise Nogueira Ramos (2005) e Eliezer Pacheco (2011), os Institutos Federais compreendem o trabalho como princípio educativo.

Portanto, diferenciando-se da experiência praticada pela Ditadura Civil-Militar, o objetivo desse novo momento da educação profissional e tecnológica não está voltado para formar um profissional para o mercado de trabalho. Busca-se uma formação global, isto é, politécnica.

> O objetivo da formação profissional não é formar um profissional para o mercado de trabalho, mas sim um cidadão para o *mundo do trabalho*. Nessa direção, a ideia de formação integrada se configura, buscando a superação da noção historicamente construída de divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Com isso, a profissionalização incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos da práxis humana, ao integrar à dimensão do trabalho à ciência, à cultura e à pesquisa. (IFSP, 2013, p. 145-6). [grifos nossos]

Perpassando pelos vários documentos criados para balizar esse novo momento da EPT constata-se, especialmente no que se refere ao EMI, que o processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido nos IF's estaria engajado em formar o estudante, membro das classes populares, para o mundo do trabalho. Em outras palavras, ao término de seu curso, o aluno proveniente das camadas simples (garantido o seu ingresso pelos instrumentos de inclusão adotados a partir do governo Lula) estaria apto a iniciar sua profissão e/ou prosseguir os seus estudos.

Esqueceram de Combinar com os Russos

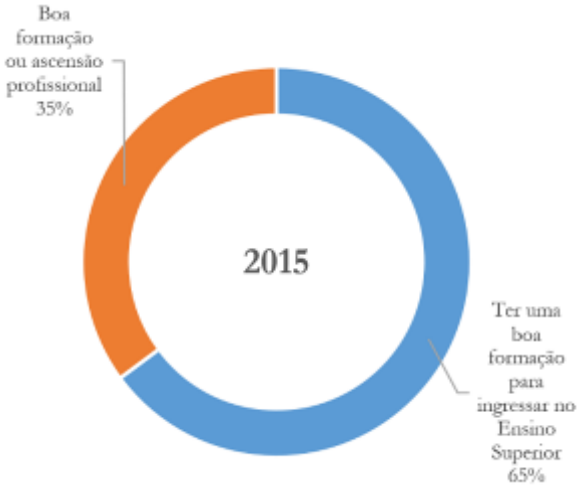
Para ressaltar as antinomias entre aquilo que é formulado e por quem é proposto de um lado e aqueles que serão diretamente atingidos pela formulação/proposta de outro, é comum recorrer à expressão "esqueceram de combinar com os russos". No que concerne à expectativa de parcela dos estudantes do ensino médio integrado dos Institutos Federais e os princípios registrados nos diferentes documentos dos IF's encontram-se, facilmente, discrepâncias ou no linguajar da gestão, ruídos de comunicação.

Percebendo essa incongruência, um grupo de servidores do IFSP decidiu mensurar a sintonia ou a falta desta entre as expectativas dos estudantes e a proposta da instituição. Para isso, aplicou-se questionário junto aos matriculados dos cursos Técnicos em Alimentos e Administração Integrados ao Ensino Médio do *campus* São Roque. Assim, entrevistou-se os alunos no final do 1º ano do Ensino Médio e na eminência de conclusão

desse ciclo educacional. Pretendia-se, dessa maneira, aferir possíveis mudanças de perspectivas a partir da vivência escolar.

Quando questionados sobre a sua expectativa ao concluir o curso, as respostas nos dois momentos (2015 e 2017)[70] não indicaram o ingresso ao mundo do trabalho como principal objetivo. Chama a atenção que a vivência no respectivo curso, ensino médio técnico integrado em Administração e Alimentos, não redirecionou a motivação inicial.

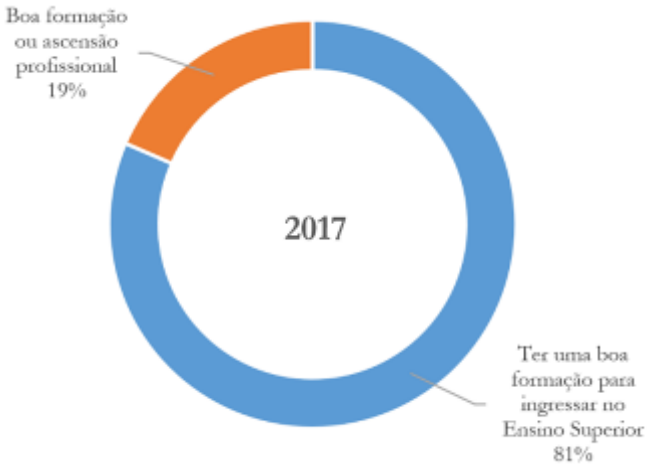
Figura 1 - Quantidade de respostas dos alunos do IFSP campus São Roque à pergunta: "Qual o principal motivo de ingresso neste curso de Ensino Médio Integrado?"



Fonte: Produção própria (2015).

[70] No final de 2015 74 estudantes foram entrevistados e no término do curso (2017), 54 alunos responderam o questionário.

Figura 2 - Quantidade de respostas dos alunos do IFSP campus São Roque à pergunta: "Qual o principal motivo de ingresso neste curso de Ensino Médio Integrado?"



Fonte: Produção própria (2017).

Reforçando a ideia acima, questionados sobre "qual o principal motivo de ingresso neste curso de Ensino Médio Integrado?", em 2015 64,4% dos alunos apontaram o fato de ter uma boa formação para ingressar no Ensino Superior. Somente 4,1% responderam que optou por esse curso "porque necessita de um título profissional de nível médio". Em outras palavras, a maior parte indicou que escolheu uma escola federal para cursar o ensino médio não necessariamente pela possibilidade de já sair com uma formação técnica de nível médio, mas pela qualidade educacional desenvolvida pela rede federal.

Talvez essa busca pelos cursos de EMI da RFEPCT esteja relacionada a questões extrínsecas. É de amplo conhecimento que os ensino médio ofertado pelas escolas estaduais vêm sofrendo uma série de problemas e que o seu desempenho educacional deixou, há muito tempo, de ter atrativo. Quando se analisa o Índice de Desempenho Educacional Brasileiro (IDEB) verifica-se uma trajetória reprovável do ensino médio público sob responsabilidade dos Estados.

Tabela 2 - Índice de Desempenho da Educação Básica – Ensino Médio (2015).

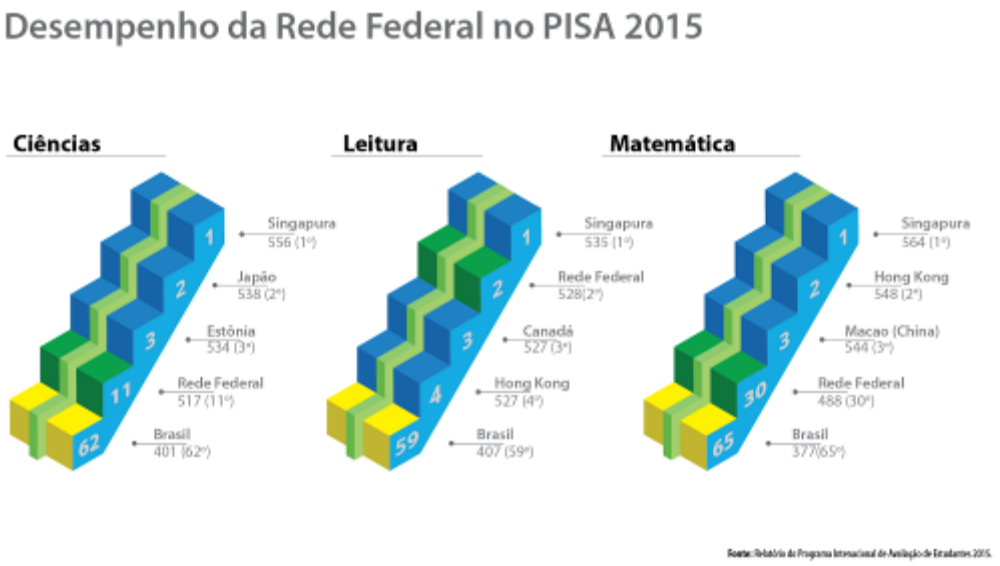
Ensino Médio

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	**3.4**	**3.5**	**3.6**	**3.7**	**3.7**	**3.7**	**3.4**	**3.5**	**3.7**	**3.9**	**4.3**	**5.2**
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	**3.2**	**3.4**	**3.4**	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	**5.6**	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	**3.2**	**3.4**	**3.4**	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: Saeb e Censo Escolar (MEC). Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Ao mesmo tempo, os resultados da RFEPCT superaram os índices das escolas particulares. O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), organizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) aponta que os estudantes dos Institutos Federais têm índices acima da média nacional em Ciências, Leitura e Matemática, aproximando-se do desempenho daquelas nações que são consideradas as grandes potências educacionais (Figura 05).

Figura 4 - Comparação das notas da Rede Federal com as de países avaliados no PISA.



Fonte: Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

No ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), as escolas da Rede Federal figuraram entre as melhores do país, ranqueadas em relação àqueles estabelecimentos privados de ensino que cobram mensalidades inacessíveis a 97% da população brasileira. Portanto, os IF's constituem-se em uma rede de Educação pública e de qualidade (Figura 6).

Tabela 3 - Desempenho dos estudantes concluintes por rede de ensino.

Desempenho dos concluintes por rede de ensino

Dependência Administrativa	CH	CN	LC	MT	Redação	Média Prouni
Federal	610,2	557,5	563,2	589,6	618,7	588,8
Estadual	528,2	466,6	494,7	451,5	434,7	477,7
Municipal	542,7	479,4	506,7	472,4	458,2	494,8
Privada	583,3	531,9	544,5	544,1	570,8	556,7

Fonte: Ministério da Educação (MEC). ENEM 2014.[71]

Mesmo diante de números expressivos, a existência dos Institutos Federais não é consensual no Ministério da Educação (MEC) e frequentemente autoridades esbravejam frases contra os antigos CEFET's. A principal acusação é que os IF's seriam caros e ineficientes. Essa queixa é proliferada principalmente pela atual secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro. "Aliás, nem sei ainda que países têm universidades públicas plenamente gratuitas para todos, independente da situação socioeconômica. O Brasil não pode ficar fora do mundo real", disse Castro em fevereiro de 2017 em reunião com a Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituição Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES).

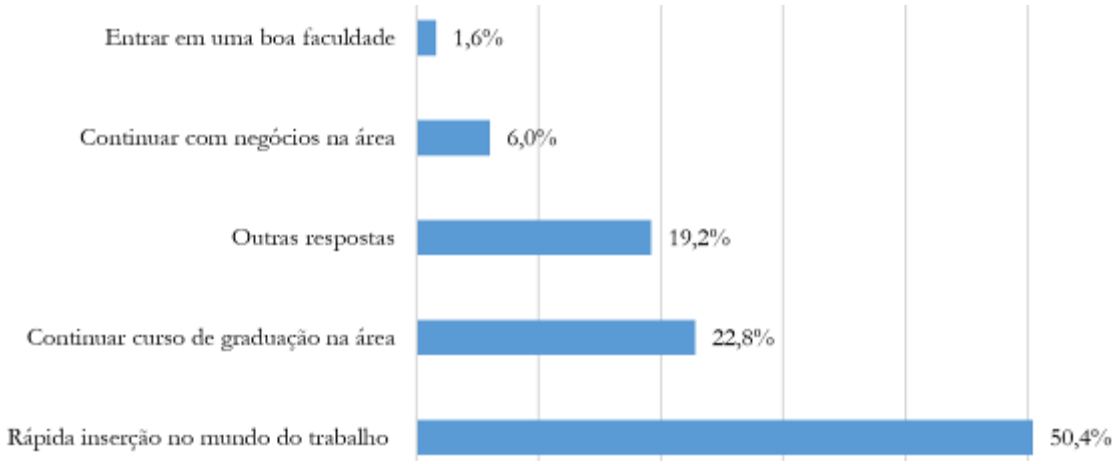
Além de ouvir a acusação, em alguns momentos com dedo em riste, de que são caros e ineficientes, os Institutos Federais correm o risco de assistir a deformação do seu projeto pedagógico. Um dos pressupostos educacionais dos IF's é a formação integral do educando e, para isso, compreende-se o trabalho como princípio educativo e a multilateralidade como condição para se alcançar um processo de ensino aprendizagem global. Dessa maneira, a partir da categoria trabalho e desenvolvendo de forma articulada as dimensões técnica, científica, cultural e política,

[71] O desempenho dos Institutos Federais no ENEM/2015 não foi divulgado inicialmente pelo Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), dificultando uma comparação com as demais escolas.

busca-se um egresso formado/formando para o mundo do trabalho e não apenas para determinado emprego. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2011)[72].

Embora tenham apontado o ingresso no ensino superior como principal objetivo em uma das perguntas, em outra questão sobre a expectativa ao final do curso de ensino médio integrado, 63% apontaram que esperam uma rápida inserção no mundo do trabalho. Curiosamente, nessa mesma pergunta, apenas 26% indicaram que esperam continuar a graduação na mesma área de estudo do médio integrado.

Gráfico 2 - Quantidade percentual de respostas dos alunos do IFSP campus São Roque à pergunta: "Quanto às suas expectativas ao final do curso de Ensino Médio Integrado, você espera".



Fonte: Produção própria (2015 e 2017).

Nessa mesma questão sobre "Quanto as suas expectativas ao final do curso de Ensino Médio Integrado, você espera?" outros pontos despertaram atenção:

[72] A recente reforma denominada "Novo Ensino Médio" e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) colocam, de maneira real, a proposta pedagógica dos Institutos Federais em suspenso, isto é, no campo da incerteza. Com a imposição para que todos os secundarias brasileiros recebam 1.800 horas de formação comum (atualmente são 2.400) e que após esse período "escolham" um dos cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional), os IF's e/ou todos os estabelecimentos da RFEPCT podem ser impelidos a ofertar cursos técnicos concomitantes para as escolas públicas que não apresentarem condições para isso.

1) muitos estudantes desejam ingressar no ensino superior, no entanto, número significativo não gostaria de prosseguir os estudos na mesma área do Ensino Médio Integrado (Administração e Alimentos). Pode-se associar esse fato à falha da instituição em despertar desejo para o aluno continuar na profissão do curso técnico ou ao mero interesse dos estudantes pelos componentes curriculares do núcleo comum e preparação para os vestibulares. Outra variável relacionada à essa resposta que precisa ser analisada é a incipiência de ambiente escolar voltado para a formação integrada dos secundaristas, ou seja, como os entrevistados eram da primeira turma do Ensino Médio Integrado, atividades e parcerias com o arranjo produtivo local visando uma formação global ainda não havia se consolidado.

2) ao mesmo tempo que muitas respostas indicaram a continuação dos estudos como principal objetivo, a resposta com o maior número de entrevistados foi a "rápida inserção no mundo do trabalho". Assim, infere-se que apesar de desejar o ingresso na universidade, essa modalidade de ensino dividirá o seu tempo com as atividades laborais regulares. Associando com a condição socioeconômica de muitos entrevistados, compreende-se que os sacrifícios desenvolvidos por parte das famílias para os seus pupilos dedicarem-se em tempo integral à formação técnica de nível médio não poderá se repetir no ensino superior. Ou seja, esses jovens terão que conciliar estudo e trabalho (Tabelas 4 e 5).

Tabela 4 - Renda bruta mensal das famílias de estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Alimentos do IFSP/SRQ, obtida e disponibilizada pelo Questionário Socioeconômico 2015 (CSP-IFSP/SRQ).

Renda mensal bruta familiar – ALIMENTOS	**Total**	**%**
Até R$ 788.00	3	**7,69**
De R$ 788.01 até R$ 1.576.00	13	**33,33**
De R$ 1.576.01 até R$ 2.364.00	8	**20,51**
De R$ 2364.01 até R$ 3.152.00	6	**15,38**
De R$ 3.152.01 até R$ 3.940.00	4	**10,26**
De R$ 3940.01 até R$ 4.728.00	1	**2,56**
De R$ 4.728.01 até R$ 5.516.00	2	**5,13**
De R$ 5.516.01 até R$ 6.304.00	0	**0,00**
De R$ 6.304.01 até R$ 7.880.00	1	**2,56**
De R$ 7.880.01 até R$ 10.000.00	1	**2,56**
Acima de R$ 10.000.00	0	**0,00**

Fonte: Coordenadoria Sócio Pedagógica (CSP-IFSP/SRQ). Organizado por Manoel A. Martins, 2018.

Tabela 5 - Renda bruta mensal das famílias de estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração do IFSP/SRQ, obtida e disponibilizada pelo Questionário Socioeconômico 2015 (CSP-IFSP/SRQ).

Renda mensal bruta familiar - ADMINISTRAÇÃO	**Total**	**%**
Até R$ 788.00	1	**2,50**
De R$ 788.01 até R$ 1.576.00	8	**20,00**
De R$ 1.576.01 até R$ 2.364.00	11	**27,50**
De R$ 2364.01 até R$ 3.152.00	3	**7,50**
De R$ 3.152.01 até R$ 3.940.00	6	**15,00**
De R$ 3940.01 até R$ 4.728.00	6	**15,00**
De R$ 4.728.01 até R$ 5.516.00	4	**10,00**
De R$ 5.516.01 até R$ 6.304.00	0	**0,00**
De R$ 6.304.01 até R$ 7.880.00	1	**2,50**
De R$ 7.880.01 até R$ 10.000.00	0	**0,00**
Acima de R$ 10.000.00	0	**0,00**

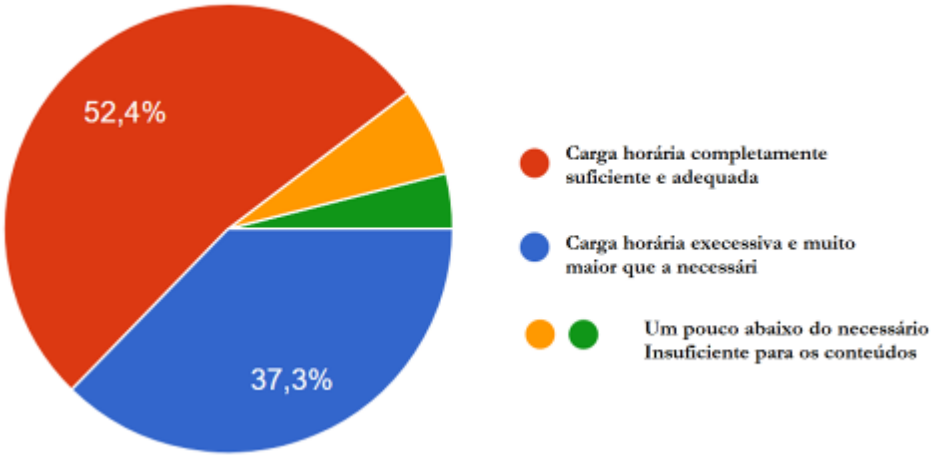
Fonte: Coordenadoria Sócio Pedagógica (CSP-IFSP/SRQ). Organizado por Manoel A. Martins, 2018.

Poucos entrevistados responderam que trabalham e estudam. Como muitos estudantes declararam não possuir uma condição financeira confortável, emergem algumas causas para esse fato: 1) a carga horária

extenuante impediria conciliar estudos e trabalho; 2) o sacrifício familiar para seu rebento ter uma formação em tempo integral; 3) a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica desenvolve programas de auxílio financeiro para garantir a permanência do estudante; e 4) como São Roque é uma cidade turística, muitos alunos desenvolvem atividades remuneradas nos finais de semana (restaurantes e atividades de lazer).

Mesmo indicando que a carga horário ao seu curso de Ensino Médio Integrado é extenuante, muitos estudantes do 3º ano estenderam o seu tempo no banco escolar realizando curso preparatório para os vestibulares das principais universidades brasileiras. Talvez esse fato sobressai-se devido à oferta pela própria instituição de curso preparatório para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e a existência de tradicional cursinho popular desenvolvido na cidade de São Roque (Figura 5).

Figura 5 - Quantidade percentual de respostas dos alunos do IFSP campus São Roque à pergunta: "Compatibilidade da carga horária com o conteúdo programático do curso de Ensino Médio".



Fonte: Produção própria (2017).

Sobre os diferentes momentos de aplicação da pesquisa, a informação que ganhou realce foi a redução do número de matriculados. Em 2015 foram 74 entrevistas (final do 1º ano do Ensino Médio Integrado) e em 2017 somente 54 responderam as questões. Esse dado

acende um sinal de alerta para a instituição pois as taxas de evasão e repetência podem influir na difusão de interesse e/ou afastamento pelo curso. Além disso, obriga o estabelecimento de ensino repensar as suas práticas pedagógicas e ao atendimento à realidade do educando.

Além disso, outra hipótese das dificuldades apontadas refere-se ao fator espacial e a consideração da centralidade de políticas de permanência na instituição, pois, ao atender expressivas parcelas de estudantes residentes em bairros distantes de São Roque, bem como a presença de estudantes oriundos de outros municípios da região, como Ibiúna, Itapevi, Araçariguama, Vargem Grande Paulista e Mairinque, o processo formativo torna mais extenuante e sem necessariamente haver subsídios institucionais ou plenas condições materiais e psicológicas necessárias.

A Guisa da Conclusão

Sobre as críticas daqueles que defenderam a Lei 2.208/1997 e fim do ensino médio integrado alegando que este havia se transformado em um mero "pré-vestibular de luxo" para a classe média, atualmente pode-se asseverar que essas perderam força pois as medidas inclusivas adotadas durante os governos petistas permitiram que a população mais simples ocupasse as desejadas vagas nos Institutos Federais. Além disso, o sistema de cotas sociais e raciais promoveu uma diversidade étnica e social no público que frequenta os bancos escolares das instituições da RFEPCT.

Todavia, das respostas dos estudantes do IFSP surgem algumas questões para reflexão: 1) O ensino médio integrado da RFEPCT está também voltado para oferecer uma formação profissional para o seu aluno, mas esses estudantes estão interessados em ingressar automaticamente no mundo do trabalho? 2) Os documentos balizadores dos Institutos Federais previram essa possível expectativa de imediato ingresso em faculdades/universidades dos seus alunos do EMI? 3) Os

instrumentos adotados para evitar que o EMI torne-se somente um pré-vestibular público são eficientes?

As questões apontadas acima foram, mesmo que de maneira tangenciada, pensadas pelos propositores dos Institutos Federais. O PDI do IFSP menciona que gostaria de romper a imagem que o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) possuía na cidade de São Paulo.

> A antiga Escola Técnica Federal, embrião histórico do IFSP, garantiu por décadas o status de ensino de alto nível na cidade de São Paulo, haja vista a posição privilegiada ocupada pelos cursos de ensino médio da instituição, até recentemente, no ranking estadual de avaliação através do ENEM, rivalizando com muitas instituições privadas de elite. (IFSP, 2013, p. 138).

Todavia, analisando os PPC's dos cursos de ensino médio integrado em Administração e Alimentos do IFSP, campus São Roque não se identificou uma discussão sobre os diferentes interesses e expectativas dos ingressantes com o curso e possíveis estratégias para evitar e atenuar frustrações dos educandos. Fica a sensação que aqueles que conceberam a constituição dos Institutos Federais imaginaram essa possível incongruência entre a proposta da instituição e a expectativa dos estudantes do ensino médio integrado, no entanto, os gestores, docentes e demais servidores envolvidos no processo de ensino aprendizagem não consideram esse cenário e, como consequência, não criaram instrumentos para pensar e repensar expectativa dos estudantes em relação àquilo que é proposto.

Destarte, a falta de clareza por parte dos servidores, especialmente dos docentes, contribui para turvar a proposta de formação humana integral dos Institutos Federais. Assim, projetos que visam promover a formação global a partir da categoria trabalho enquanto princípio educativo e desenvolver as dimensões científica, tecnológica e cultural são, na maioria das vezes, rechaçados por alguns professores que, apegados ao modelo propedêutico e voltado para o vestibular, não estimulam a participação dos estudantes em ações de pesquisa e extensão (PIUNTI et al, 2017).

Assim, para os IF's não serem vítimas de críticas que essa experiência tornou-se, novamente, uma espécie de "vestibular de luxo" precisa, mais uma vez, adequar alguns documentos e propostas pedagógicas para equilibrar aquilo que foi pensado para o ensino médio integrado e as perspectivas de expectativas dos seus estudantes. Para isso, faz-se necessário difundir o projeto dos Institutos Federais para os estudantes e servidores, pois coabitam o mesmo espaço, porém as visões sobre as características e objetivos da instituição são múltiplas, prejudicando o desenvolvimento de um rico e inovador processo de ensino aprendizagem.

Referências

BRASIL. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Decreto n. 2.208/1997. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.154/2004. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei n. 11.892/2008. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei n. 12.711/2012. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. MEC-SETEC. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento Base. Brasília: MEC, 2007

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, n. 88, p. 153-179, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. ; RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, E. Instituto Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. MEC. São Paulo: Moderna, 2011.

IFSP. Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP. São Paulo: IFSP, 2013.

IFSP. Organização didática do IFSP. São Paulo: IFSP, 2015.

PIUNTI, J., SOUZA, A. X., HORTA, P. Integração curricular organizada por "células" em "trilhas formativas": uma experiência de criação colaborativa. ARAÚJO, A.C., SILVA, C. N. N. (Orgs.). (2017). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, p. 44-53.

REZENDE PINTO, J. M.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, 2011.

SANTOS, NARDALETTI e SOARES. O ensino médio integrado à educação profissional: avanços e desafios. In: ARAÚJO e SILVA (Orgs.). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017, p. 90-105.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E TELEDRAMATURGIA: A TELENOVELA JOÃO DA SILVA E O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E ENTRETENIMENTO (1960 - 1975)[73]

History of education and teledramaturgy: the telenovela joão da silva and the dialogue between education and entertainment (1960 -1975)

Cíntia Nascimento de Oliveira Conceição[74]

Resumo**:** Esta comunicação tem o objetivo de refletir sobre a História da Educação Brasileira a partir do uso dos meios de comunicação como estratégia para redução dos índices de alfabetização de jovens e adultos. O recorte temporal compreende o período entre 1960 e 1975, no Estado da Guanabara (Rio de Janeiro), período marcado pela ditadura civil-militar no Brasil. Destacamos a telenovela *João da Silva*, lançada em três faixas diferentes, por três emissoras do Rio de Janeiro. *João da Silva* foi o primeiro curso supletivo usado no formato de telenovela direcionada ao ensino primário, iniciando um modelo de teleducação ancorado na educação formal com certificação do MEC aos alunos/telespectadores que se submetiam a processo de avaliação para conclusão referente às quatro séries iniciais do antigo primeiro grau do curso primário. Também vamos abordar os cursos de formação de professores para a televisão educativa do Instituto de Educação.

Palavras-chave: História da educação. TV educativa. Telenovela. Teleducação. Formação de professores.

Abstract: This communication aims to reflect on the History of Brazilian Education from the use of the media as a strategy to reduce the literacy rates of youth and adults. The temporal cut comprises the period between 1960 and 1975, in the state of Guanabara (Rio de Janeiro), a period marked by the civil-military dictatorship in Brazil. We highlight the soap opera João da Silva, released in three different bands, by three stations in Rio de Janeiro. João da Silva was the first supplementary course used in the telenovela format directed to primary education, initiating a teleducation model anchored in formal education with MEC certification to students / viewers who underwent the evaluation process for completion referring to the four initial series of the former first grade of primary school. We will also address the teacher training courses for the educational television of the Institute of Education.

Keywords: History of education. Educational TV. Telenovela. Teleducation. Teacher training.

---

[73] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Formação e Profissão Docente do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[74] Doutora em Educação, Membro do grupo de pesquisa Educação, História e Comunicação (PUC-RJ). Email: cintiadeoliveira@yahoo.com.br

Apresentação

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a História da Educação Brasileira a partir do de uso dos meios de comunicação como estratégia para redução dos índices de analfabetismo de jovens e adultos no Brasil. Destacamos *João da Silva*, o primeiro curso supletivo usado no formato de telenovela[75] direcionado ao ensino primário, iniciando um modelo de teleducação ancorado na educação formal com certificação aos alunos/telespectadores que se submetiam a processo de avaliação para conclusão referente às quatro séries iniciais do antigo primeiro grau do curso primário. Vamos enfatizar também os cursos de formação de professores para televisão, que foram responsáveis pela construção do modelo de audiovisual educativo praticado nos anos iniciais da televisão.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por muitas transformações na sociedade brasileira. Em 1964, no governo João Goulart, a ditadura civil-militar se instaurou no país e utilizou os meios de comunicação de massa para impor novas ideologias e práticas culturais e sociais, principalmente nos projetos direcionados à alfabetização e ao ensino de jovens e adultos. O rádio e a televisão foram utilizados como recursos para alcançar a população e propagar em larga escala a ideologia dos governos militares.

Em 1960, na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), o uso de satélites foi apresentado como possibilidade para alfabetizar jovens e adultos diante do reconhecimento da incapacidade de acabar com o analfabetismo da população apenas com as instituições escolares (BRITTO, 1981). Os governos militares criaram mecanismos para a legalização da exibição de materiais audiovisuais educativos nas redes comerciais de televisão. A

[75] Estamos considerando telenovela como o nome genérico atribuído à narrativa ficcional televisiva no Brasil, independente de seu formato tradicional. Assim, minissérie, caso especial e algumas modalidades de telecurso serão tratados a partir de seus aspectos referentes à teledramaturgia.

Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE), criada em 1967, com sede no Rio de Janeiro tinha como objetivo produzir e distribuir material audiovisual destinado à televisão educativa no Brasil e tinha o aval do governo para formatar um modelo para televisão educativa no país.

Entre as justificativas para a criação da FCBTVE, salientamos a necessidade de se criar uma linguagem própria para o audiovisual educativo brasileiro e também a urgência para suprir a demanda de formação e alfabetização em todo o território nacional. Nos anos iniciais a programação audiovisual educativa tinha como objetivo a preparação para exames de supletivos, alfabetização e educação de adultos. Contudo, existiam programas sobre saúde e higiene, além de informações sobre direitos trabalhistas e noções de cidadania.

Segundo Jambeiro (2002), dois fatores contribuíram para alavancar as produções educativas para televisão: a ofensiva internacional, liderada pela Unesco, que pressionou pelo uso da TV para atender necessidades educacionais nos países em desenvolvimento; e o processo acelerado de industrialização no país que necessitava de formação rápida de mão de obra[76]. A proposta de alfabetização da UNESCO era funcional, ou seja, o suficiente para torná-lo apto ao mercado de trabalho.

Cunha (1975) acrescenta que o cenário político educacional da época se caracterizou a partir de uma política de contenção para níveis mais elevados de escolarização e renda – com a reforma universitária de 1968 – e uma política de liberação para os grupos com menos escolarização e de baixa renda, principalmente para adolescentes e adultos.

[76] No Rio de Janeiro, de 1962 a 1964, foram transmitidas 262 horas de aula para 5.000 estudantes, organizados em 105 salas de aula, pela TV Rio (Jambeiro, 2002, p.120).

> As medidas liberadoras de política educacional compreendem um programa de alfabetização de massa para adolescentes, pré-adolescentes e adultos, e a implementação de programas de teleducação com uso dos recursos rádio e TV. Compreende, também, a extensão da escolaridade mínima obrigatória de 4 para 8 anos. A alfabetização de grandes massas de trabalhadores terá a função econômica de unificar, em termos de posse de um requisito educacional, a oferta de força de trabalho, incorporando ao mercado urbano as massas rurais e as que forem expulsas do campo. Nas cidades, incorporará ao setor industrial do mercado, bem como ao do terciário moderno, os contingentes subempregados do setor serviços, da construção civil, dos transportes e os biscateiros. (CUNHA, 1975, p. 286).

A televisão educativa foi um recurso utilizado por esta política de liberação para alfabetização de adultos. O censo do IBGE de 1970 indicava que mais de 20 milhões de brasileiros acima dos 10 anos de idade eram analfabetos. A urgência por mão de obra qualificada para as indústrias que chegavam ao país e a articulação dos grupos marginalizados em busca de direitos e inclusão social e econômica definiram o pensamento da política educacional do período. Pensamento político alinhado aos pressupostos internacionais que cobravam a ampliação do uso educacional do rádio e da televisão para alfabetizar e formar mão obra para a indústria.

Educação, Radiodifusão e Formação de Professores

A relação da radiodifusão com a educação começou nos anos de 1920, quando a radiofonia no Brasil esteve no centro de um debate para definir os parâmetros educacionais que deveriam ser adotados pelas emissoras rádio. A Rádio Escola Municipal, inaugurada oficialmente em janeiro de 1934, com o prefixo PRD5, foi pioneira e seguia ideais pedagógicos proclamados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Outros projetos com viés educativo surgiram nos anos seguintes como: o Instituto Rádio Técnico Monitor, em São Paulo, instituição privada que oferecia cursos profissionalizantes em 1939; o programa radiofônico Universidade do Ar, da Rádio Nacional direcionado a formação de professores nos anos de 1940; a Universidade do Ar do Serviço Social do Comércio (SESC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC) cujo

propósito era o treinamento de comerciantes e empregados em técnicas comerciais; a criação do Sistema Rádio Educativo Nacional – SIRENA, em 1957 com onze emissoras transmitindo cursos básicos gravados em discos LP (long-play) e eram distribuídos em rede nacional; e a criação do Movimento Nacional de Educação de Base (MEB), em 1961, patrocinado pelo governo federal e liderado pela igreja católica vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

A história TV educativa no país pode ser dividida em dois momentos: uma fase considerada pioneira, protagonizada por entusiastas da educação associada aos meios de comunicação e a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE). A primeira fase é caracterizada pela experimentação e amadorismo de intelectuais, educadores e profissionais que atuavam como técnicos de rádio e televisão. A experiência da TV Educativa no Rio de Janeiro iniciou com Gilson Amado após um longo período de idealização, concepção e formação que contou com a ajuda de Roquette-Pinto, Tude de Souza e Alfredina de Paiva e Souza como intelectuais e educadores defensores da programação educativa (Milanez, 2007). Mais tarde, Gilson Amado dirigiu a FCBTVE e estabeleceu como meta alfabetizar 15 milhões brasileiros acima de 18 anos. O conteúdo da programação visava à educação popular, não formal, tanto no sentido lato, de informação e divulgação do conhecimento e de formação cidadã, quanto no sentido de educação supletiva.

No início não existia um canal exclusivo, mas a programação educativa era veiculada em redes comerciais. Entre as primeiras experiências na televisão, a Fundação João Batista do Amaral (TV Rio) produziu, em 1961, um curso destinado à alfabetização de adultos que ficou no ar até 1965. A responsável pela coordenação pedagógica da programação era a professora Alfredina de Paiva e Souza, catedrática do Instituto de Educação do Estado da Guanabara. Em São Paulo, o governo criou, em 1963, o Serte – Serviço de Educação e Formação pelo Rádio e

Televisão, que produzia e transmitia 10 horas semanais de aulas em emissora ligada ao grupo Diário Associados de Assis Chateaubriand[77]. A TV Cultura de São Paulo, criada em 1969, mantida pela Fundação Padre Anchieta, obteve destaque com a apresentação do Curso Madureza Ginasial, e mais tarde em 1972 exibiu para o público brasileiro o *Sesame Street* (Vila Sésamo), que ainda é uma referência na produção de programas educativos para crianças.

A programação educativa na televisão, nos anos iniciais, foi semelhante a do rádio, mas em um cenário formado por emissoras comerciais, ou seja, os custos de produção eram fianciados por empresas que patrocinavam os programas veiculados[78]. Somente em 1975, a TVE do Rio de Janeiro, mantida pelo MEC, fez a primeira transmissão em caráter experimental com a exibição de cenas do curso supletivo *João da Silva* e de trechos de diferentes programas produzidos no telecentro da emissora. O projeto *João da Silva* nasceu em 1969 e o pioneirismo consistiu em associar um formato telenovela com a educação formal na alfabetização de jovens e adultos. Era uma forma de unir entretenimento e educação no mesmo produto televisivo, além de ser uma proposta de aproximar o educativo ao formato das TVs comerciais. Esta experiência televisiva recebeu o *Prêmio Japão Nihon Hôso Kyokai* (NHK), em 1973, direcionado aos melhores programas da teleducação do mundo.

A preocupação com a formação de professores para o uso dos meios de comunicação de massa em prol da educação foi vista no discurso dos intelectuais que foram pioneiros da radiodifusão brasileira. Educadores, intelectuais e profissionais técnicos de rádio e televisão disputavam espaço na direção e produção da programação educativa. Nesse período, percebeu-se no cenário cultural e político a necessidade de se definir parâmetros educacionais que deveriam ser adotados pelas emissoras. Os

[77] Trata-se da TV Cultura, que nesse momento ainda era uma emissora comercial.

[78] Teatrinho Trol, Espetáculos Tonelux, Repórter Esso, Grande Circo Bombril.

custos de manutenção das emissoras educativas eram altos e a necessidade de patrocínio abriu espaços para o crescimento de rádios comerciais preocupadas em aumentar a audiência e gerar lucros. Assim, novos formatos de programação surgiram associando entretenimento e educação, finalizando a exclusividade da difusão de programas educativos e eruditos. Segundo Costa (2012), os radioeducadores, dos anos de 1930, acreditavam que a radiofonia tinha potencial para divertir, para educar e para instruir. *Os preceitos da radioeducação acabavam impedindo que o rádio se popularizasse* (p. 123.), já que não permitia publicidade, música popular como samba e radio novela.

Em 1950 a televisão chegou ao país, com a inauguração da TV Tupi, e também seguiu com a proposta de uso educativo semelhante ao rádio. O público era restrito, regional e a programação era ao vivo; os aparelhos de TV eram caros e poucas famílias podiam comprar. Somente nos de 1960, com a criação do videoteipe (VT), esse canário começou a mudar possibilitando a difusão em massa característica da televisão contemporânea. No mesmo período, em 1962, o Instituto de Educação do Estado da Guanabara foi pioneiro nas iniciativas de formação de professores para a utilização da televisão como meio de comunicação a serviço da educação. O Instituto organizou o *Seminário Televisão Educativa*, ministrado pelo professor Armand Hunter, da *Michigan State University*, nos dias 28, 29 e 30 de agosto. Posteriormente, 1967, com o lançamento do 1º Centro Experimental de Televisão Educativa no Estado da Guanabara, sediado no Instituto de Educação, a formação de professores e técnicos para produção, operação e direção para programas educativos ganhou destaque. As professoras Alfredina de Paiva e Souza e Judite Brito de Paiva e Souza eram as coordenadoras do curso que recebeu alunos de diferentes regiões do país.

Durante os anos 1970 e 1971, o Instituto de Educação fez convenio para transmissão de programas educacionais com emissora comercial de TV do Rio de Janeiro, a TV Continental, Canal 9. A programação era

exibida em horário nobre, das 19 às 21 horas de segunda a sexta. Entre os programas exibidos encontramos os seguintes nomes: Contando História, Nosso Brasil, Brincando com Números, Inglês, Fazendo Música, Consultório Didático, Efemérides, Brincando com o Mundo, Gente e Fatos.

Para oferecer o curso sobre televisão educativa, o Instituto de Educação constituiu o 1º Centro Experimental de Produção e Treinamento de Pessoal para a Televisão Educativa, o que lhe valeu um convênio com a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa para atuar em âmbito nacional. O centro tinha dois estúdios com equipamentos profissionais e uma sala de controle técnico. Os cursos oferecidos no Instituto receberam professores de diferentes partes do Brasil e alguns programas produzidos por estes alunos foram exibidos em âmbito nacional com convenio da FCBTVE.

Durante o período pesquisado, verificamos que nos primeiros anos o Instituto de Educação do Rio de Janeiro ofereceu apenas o Curso Introdução a TV Educativa, com programas que podiam variar entre 80h ou 112h. Depois, no inicio dos anos de 1970, os cursos se diversificaram: Preparação para a TV Educativa (54h ou 60h), Comunicação de Massa e Educação pela TV (60h), Comunicação e Expressão através da TVE (60h), Técnica Operacional – manuseio de equipamentos e produção de programas em estúdio e externas (teórico- prático 60h e estágio de 48h). Estes cursos eram compostos com turmas que variavam entre 115 e 17 alunos inscritos.

João da Silva: Telenovela, Entretenimento e Educação

Telenovela é um nome genérico usado para identificar a narrativa ficcional transmitida na televisão brasileira. Ela pode assumir diferentes formatos desde a telenovela stricto senso até minisséries, séries e programas especiais de ficção ou baseados em fatos reais. Após a popularização da TV no Brasil, milhares de pessoas se tornaram audiências de telenovelas nos anos 1960, repetindo o sucesso de público

alcançado pelas rádios novelas. Segundo Lopes (2008) a consolidação da novela como o gênero mais popular e lucrativo da televisão está vinculada a mudança de linguagem realizada por autores brasileiros com trabalho acumulado no rádio e no cinema. Os autores nacionais optaram por tramas mais realistas, com críticas à realidade social e cultural do país. Temas que podiam ser aliados ao currículo escolar e aos pré-requisitos para o mercado de trabalho da época. Antes as tramas televisivas eram importadas, fantasiosas e melodramáticas, respondendo a uma característica considerada inerente ao veículo televisão.

Os anos de 1960 representaram um momento chave para a consolidação de uma linguagem própria da televisão brasileira, apesar da influência do rádio, do teatro e do cinema nas produções televisivas. Esse perfil híbrido também estava presente nos primeiros programas educativos, que mesmo com o compromisso de atuar no campo da educação formal e não formal, seguiam as regras de mercado e buscavam agradar os telespectadores valorizando a linguagem do entretenimento para manter a audiência. A opção pela linguagem popular em detrimento do clássico e do erudito foi uma das características mais expressiva das telenovelas da época, o foco comercial das emissoras impôs formatos populares capazes de criar identificação com público e fidelidade com a programação dos canais de televisão.

A primeira telenovela educativa veiculada na televisão foi *Meu Pedacinho de Chão*, em agosto de 1971. O autor da trama foi Benedito Ruy Barbosa. Esta telenovela apresentou um drama rural que veiculou ensinamentos úteis aos trabalhadores e à população campestre. Os autores utilizavam informações oficiais fornecidas pelas Secretarias Municipais de Agricultura e Saúde para escrever os capítulos. Os temas eram sobre vacinação, desidratação infantil, higiene e técnicas agrícolas. Também fazia propaganda do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), abordando o problema do analfabetismo, principalmente na área rural. A trama era sobre a história de uma professora que foi para uma

vila no interior do país ministrar aulas para crianças, lá ela encontrou um coronel arrogante que matinha o povo humilde do local cada vez mais oprimido, sem direito a terra e a cidadania. A maioria dos moradores da vila era analfabeta e desconhecia informações relevantes para vida em áreas rurais. Junto aos ensinamentos, o telespectador acompanhava a história de amor entre a professora e um funcionário analfabeto da fazenda, e também as travessuras de três personagens infantis que movimentam a trama.

Não existia intenção formal em alfabetizar, mas de informar sobre a importância da leitura e da escrita em todas as fases da vida, destacando a necessidade de aumentar os índices de alfabetização nas áreas rurais. A história valorizava a escola e profissão docente. O coronel retratado na trama se revoltou quando outro dono de terras fez uma doação para a construção de uma igreja e de uma escola, instituições formadoras de opinião que podiam mudar a condição de oprimidos dos moradores da vila. A narrativa de Meu Pedacinho de Chão falava sobre educação popular remetendo, assim, aos pressupostos teóricos do Movimento de Educação de Base (MEB) que se concretizou por meio de um convênio entre o presidente Jânio Quadros e a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) da igreja católica, em 1961. O MEB realizou trabalhos no campo da educação popular e da mobilização social de grupos camponeses para combater a burguesia oligárquica predominante nas áreas rurais, para isso utilizou o rádio como suporte para reunir as classes populares. A prática pedagógica do MEB consistia na realização de encontros para discutir a realidade social e política local, com encenações teatrais, músicas, debates e conversas que valorizavam o cotidiano rural e apontavam caminhos de mobilização social para a formação de turmas de alfabetização de adultos e também para criação de sindicatos e associações de trabalhadores rurais. A atuação do MEB foi enfraquecida durante a ditadura civil-militar.

Mais tarde, em 1973, foi exibido o curso supletivo João as Silva que apresentava um formato que unia a teledramaturgia com curso supletivo para jovens e adultos. *João da Silva* foi o primeiro curso supletivo usado no formato de telenovela direcionada ao ensino primário. A telenovela nasceu em 1969, pelas mãos da escritora Helena Ferraz e dos professores Manoel Jairo Bezerra, Jamil- El-Jaick, Marion Vilas Boas Sá Rego, Maurício Cardoso e o Roberto Zaremba Bezerra. Foram 125 capítulos de 40 minutos, com aulas de Matemática, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências e Educação Moral e Cívica. O programa também ensinava sobre o mundo do trabalho, incluindo informações sobre aposentadoria e previdência social. Os telespectadores/alunos podiam obter os cinco livros de apoio e acompanhamento das aulas, além utilizar as várias telesalas distribuídas em diferentes regiões da cidade. O programa João da Silva foi lançado inicialmente em três faixas diferentes, por três emissoras do Rio de Janeiro. A primeira transmissão foi em novembro de 1973, pela TV Rio, no mês seguinte a TV Tupi também começou a exibir o programa. Por fim a TV Globo, o exibiu na programação do ano seguinte.

A história tinha como personagem principal o jovem João da Silva que deixou sua cidade natal no interior para viver na "cidade grande". João era semianalfabeto e representava o típico jovem nordestino que queria abandonar a condição de trabalhador rural para viver na capital. Os desafios de viver na capital estavam relacionados a superar o desemprego, a desqualificação profissional, a falta de moradia, a alfabetização e a escolarização com a conclusão do ensino primário. Ao longo da trama o personagem João passou por diversas experiências, todas com um pretexto para aplicar ensinamentos escolares e de cidadania. Seguindo o roteiro tradicional folhetinesco da telenovela comercial, a trama de João da Silva tinha romance, intriga, ação e suspense, adotando um script que já fazia parte do cotidiano do povo

brasileiro indicados nos altos índices[79] de audiência das radionovelas e de consumo das revistas com fotonovelas. A telenovela João da Silva ficou no ar de novembro de 1973 até outubro de 1981.

A telenovela *A Conquista*, exibida em 1979, surgiu com proposta de dar continuidade à telenovela *João da Silva*, apresentando conhecimentos referentes às quatro últimas séries do primeiro grau. Ela foi veiculada em 15 estados brasileiros, atingindo cerca de 40 mil alunos. Os conteúdos escolares eram mais abrangentes e se relacionavam com a compreensão do mundo físico, dos fenômenos da natureza e da posição do homem em seu contexto sociocultural. Conhecimentos sobre comunicação e expressão, ciências e estudos sociais eram destaque na trama que retratava o cotidiano nas capitais. *A Conquista* foi escrita por Lourival Marques, com supervisão pedagógica de Manoel Jairo Bezerra e direção de Jacy Campos. Mas, sua produção foi interrompida abruptamente em 1983, dando lugar ao Telecurso 1º Grau, organizado pela Fundação Roberto Marinho.

Nesse período, entre 1969 e 1984, as telenovelas, consideradas educativas ou não, foram produzidas em um contexto social e político pautado no autoritarismo da ditadura civil- militar. Estava a cargo do Estado a responsabilidade de investir em tecnologias de comunicação e também de fiscalizar as redes de televisão, que eram coagidas a apresentarem uma programação que concordasse com os valores pregados pelo governo. Durante a ditadura civil-militar o governo optou por uma política cultural que visava uma programação com conteúdos poucos reflexivos sobre o país, mas que ao mesmo tempo estivesse dentro de padrões culturais vistos como elevados para garantir uma boa

[79] Em 1951 eram 3,5 mil aparelhos; em 1955 eram 141 mil; em 1959 eram 434 mil; em 1064 eram 1,66 milhões de aparelhos de televisão no Brasil. Em 1958 apenas 8% das verbas de publicidade eram destinadas a televisão; em 1962 o percentual de publicidade aumentou para 24%. Em 1964 existiam 34 estações de TV no país. (Napolitano, 2010, p. 85)

formação cultural dos telespectadores. Hamburguer (2011) destaca como curiosidade o fato do regime militar da época, que era intervencionista, censor e repressor, não ter estatizado o sistema de televisão. O conservadorismo autoritário dos militares conseguiu atuar bem, junto a uma televisão que se consolidava como vitrine de comerciais e merchandisings que divulgavam os produtos da indústria nacional, bens de consumo durável como geladeiras e fogões.

Apesar dos anos de 1960 representarem um momento chave para a definição de uma linguagem televisiva própria, a influência do rádio, do teatro e do cinema ainda era visível. O perfil híbrido da TV em seus anos iniciais também se fez presente nos programas educativos que, apesar dos compromissos e regras da educação formal, também estavam disputando o interesse do público. Tais características foram favoráveis ao uso da teatralização ou dramatização como recurso pedagógico nas produções educativas e, igualmente, no esforço de unir entretenimento e educação. Já nos anos de 1950, Mcluhan (1974) destacava que é ilusório acreditar que educação e entretenimento são totalmente distintos e afirma que tal ilusão servia apenas para aliviar a responsabilidade dos produtores de conteúdos e de seus financiadores sobre o que é exibido nos canais de televisão, nas emissoras de rádio e no cinema.

A ampliação dos recursos de comunicação rompeu o isolamento dos grupos sociais consolidando a idéia de comunicação sem fronteiras, de movimento de ideias. Ao falar sobre a radiodifusão nos anos de 1940, Benjamim do Lago[80] (1971) explica o desejo por programas educativos e

[80] Benjamim do Lago foi um dos idealizadores do programa educativo de rádio Desfile da Juventude transmitido pela rádio comercial Mayrink Veiga. O programa tinha duas partes: uma artística e outra intelectual. A artística era apresentação de canto ou instrumento musical. A parte intelectual era composta de oratória, debates e trabalhos escritos pelos participantes. Os temas alternavam-se entre o papel social do homem e seus deveres, desenvolvimento econômico do Brasil e política exterior.

a necessidade de despertar no público interesse por conteúdos educativos e culturais, gosto que geralmente surge pelo hábito. A televisão passou a ser um hábito dos brasileiros e a escola perdeu o privilégio de ser a única com o aval de educar. A televisão nos anos de 1960 começou a ser um poderoso instrumento de formação de ideias e de educação extraescolar. Para Lopes (2008) a televisão tem como característica difundir informações a todos "sem distinção de pertencimento social, classe ou região. Ao fazê-lo, ela torna disponíveis repertórios anteriormente da alçada privilegiada de certas instituições socializadoras tradicionais como a escola, a família, a igreja, o partido político, a agência estatal". (p. 70).

Educação de Jovens e Adultos na Televisão

A educação de jovens e adultos pela televisão estava inserida em um contexto cultural em que classificava essas audiências a partir das representações as quais lhes são atribuídas no âmbito das políticas educacionais. De acordo com Oliveira (1999), as produções educativas veiculadas na televisão não se destinavam a qualquer jovem ou adulto, mas a um grupo específico. Em produções televisivas como Meu Pedacinho de Chão, João da Silva e A Conquista, o direcionamento do conteúdo da trama foi para o jovem ou adulto morador de áreas rurais ou migrante das mesmas, com nenhuma ou pouca qualificação profissional e que provavelmente vinha de uma experiência mal sucedida na escola tradicional ou com nenhum conhecimento de ambiente letrado, visto que geralmente eram filhos de pais analfabetos.

> Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de "não-crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, 1999, p. 60)

As telenovelas educativas eram direcionadas ao jovem e ao adulto que de alguma maneira já estava inserido no mercado de trabalho e que precisava se alfabetizar ou ampliar a escolaridade para obter qualificação profissional. A valorização do trabalho, do emprego com carteira assinada foi um dos lemas dos governos militares. A noção de cidadania estava relacionada com a alfabetização e com a aquisição de direitos sociais. Por exemplo, explicações sobre o Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social e como obter a carteira de trabalho para poder gozar de benefícios como férias anuais faziam parte do roteiro das telenovelas. As tramas tinham como objetivo dialogar com esse perfil de aluno e telespectador para que ele se motivasse a seguir os estudos pela televisão e a participar dos exames de avaliação.

Teleducação e História da Educação

A história da teleducação possui poucos registros. Referências importantes do audiovisual educativo se perderam por falta de interesse do poder público ou por falta de armazenamento adequado. No início da TV, a programação era ao vivo e o registro da programação era realizado por documentos impressos. Hoje, parte deles, está sob a responsabilidade de familiares. Com a inserção do VT na programação o registro parecia garantido. Contudo, a falta de tradição em preservar a história do país, acarretou no reaproveitamento de muitas fitas para a gravação de produções mais recentes. E assim muito se perdeu. As fitas eram caras e era uma prática comum reaproveitar. A pesquisa histórica sobre o

audiovisual educativo realizada para essa comunicação foi feita com fragmentos de diferentes tipos de documentos: documentos oficiais, fotografias, textos sobre teleducação preservados por familiares de pioneiros como Gilson Amado e Lourival Marques e reportagens de jornais e revistas. Também utilizamos o arquivo do CEMI, do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Entre os jornais pesquisados destacamos os cadernos e colunas sobre educação e televisão, publicados nos impressos comerciais: *Correio da Manhã*, *Diário de Notícias*, *Jornal do Brasil*, *O Globo* e *Revista do Rádio*. Utilizamos os acervos digitalizados de *O Globo* e também da Biblioteca Nacional Digital ou BDN Digital. A pesquisa com periódicos foi realizada na Hemeroteca Digital Brasileira, um portal que reúne amplo acervo de jornais, revistas, anuários e boletins e está disponibilizada na rede digital desde 2012.

Os dados desta comunicação fazem parte da pesquisa que resultou na tese de doutorado Pioneiros da Teleducação na Guanabara, que tem como recorte temporal os anos entre 1960 – 1975, período do Estado da Guanabara.

Considerações Finais

As análises apontam que as tramas citadas, Meu Pedacinho de Chão (1971), João da Silva (1973) e A Conquista (1979), apresentavam situações comuns do cotidiano que podiam ser teatralizadas ou dramatizadas apresentando conhecimentos nas áreas de comunicação e expressão, ciências, matemática e conteúdos de cidadania e direitos sociais. Tais conhecimentos eram considerados indispensáveis para usufruir a cidadania plena nos anos compreendidos entre 1960 e 1970.

O alto índice de analfabetismo no país e as pressões internacionais e de mercado, encontraram na televisão o meio de comunicação ideal para alavancar rapidamente a formação de mão de obra para o mercado sob a supervisão dos órgãos reguladores e censores da ditadura civil-militar instaurada no período estudado.

A educação popular tomou outros rumos, se antes estava atrelada essencialmente a movimentos como o MEB, passou a figurar também nos centros urbanos como um importante instrumento de cidadania. Educar pela televisão passou a ser uma política acessível e de retorno relativamente rápido. Para atender a essa demanda foi necessário formar professores capacitados para o uso educacional da televisão. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro (no período Instituto de Educação do Estado da Guanabara) foi pioneiro na criação de cursos para o trabalho com audiovisual educativo, oferecendo um tipo de formação que enxergava o professor também como produtor de conteúdo para televisão.

A associação entre teledramaturgia e educação foi uma forma de unir entretenimento e educação a partir de um produto televisivo que começou a fazer parte do hábito do brasileiro, o hábito de acompanhar telenovelas. A telenovela *João da Silva* foi um marco na história da educação brasileira, iniciando um modelo de teleducação ainda praticado nos dias atuais. Podemos classificá-la como realista seguindo uma tendência de produção adotada na novela *Beto Rockfeller,* de Bráulio Pedroso e Cassiano Gabus Mendes, exibida em 1968 na TV Tupi, que apresentava uma trama contemporânea ambientada nas grandes cidades brasileiras, com linguagem coloquial e cenas externas, ou seja, fora do estúdio de televisão.

> A encenação de fatos e temáticas sociais e políticas remetem às menções feitas sobre o caráter «naturalista» das novelas e as referências explícitas à vida da nação. Avancei a hipótese da novela exercer a função de agenda setting tal é seu poder de pautar uma agenda temática que é acompanhada e discutida pelo País no decorrer de seus oito meses de duração. Questões como a reforma agrária, o «coronelismo», a especulação imobiliária, as companhias multinacionais, a corrupção política, o racismo, as minorias, entre outras, são alguns exemplos dessa vocação das novelas de incorporar temas do âmbito público ao universo privado em suas narrativas. Esses temas são inseparáveis das tramas românticas, dos enredos de família, do amor, do casamento, da separação. (LOPEZ, 2010, p. 27)

Historicamente a escola foi identificada como um espaço de reflexão e de saber e a televisão como objeto de entretenimento. A função social da televisão não era considerada tão relevante no período estudado (1960 -1975). Estudar pela televisão, usando a linguagem da telenovela foi algo inovador na época. E ampliou a importância social da televisão como meio de comunicação capaz de democratizar o ensino formal com certificação concedida pelo MEC.

Os meios de comunicação com suas diferentes abordagens nos fazem refletir sobre as tentativas de introduzir, ao longo dos anos, na educação formal, uma linha de ação pedagógica capaz de integrar a linguagem deles com as das instituições de ensino. A presença das tecnologias de comunicação e informação e a busca de diálogo entre elas e a educação é um processo que deve ser estudado ao longo da história da educação. É um processo marcado por disputas culturais, intelectuais e comerciais que gerou diferentes tipos de políticas públicas de ensino a distância e, principalmente, motivou o debate em torno da formação educacional que se insere em momentos de transição política e econômica.

Referências

ASSUNÇÃO, José Texeira. Pedagogia e produção para a TVE. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.52 n. 116, p. 278-283. 1969

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2003.

BELLONI, M. L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. Educação e. Pesquisa., São Paulo, v. 29, n. 2, dec. 2003.p.287-301.

BRITTO, Luiz Navarro de. Teleducação – o uso de satélites: política, poder, direito. São Paulo: T. A. Queiroz; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981.

BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo, ed. UNESP,

CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. Revolução na Comunicação. Rio de Janeiro; Zahar Editores, 1974.

CONCEIÇÃO, Cíntia N de O. "Pioneiros da Teleducação na Guanabara: a televisão educativa na perspectiva das experiências pioneiras de teleducação e formação de professores e profissionais do Instituto de Educação do Estado da Guanabara

e da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (1960 - 1975).” 2016. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

COSTA, Patrícia Coelho da. Educadores do rádio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935-1950). 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.

FRANCO, Maria Laura P.B. Análise de Conteúdo. 3.ed. Brasília: Líber Livro Editora,2008.

HAMBURGER, Esther. Telenovelas e interpretações do Brasil. Lua Nova, São Paulo, n. 82, 2011.

JAMBEIRO, Othon. A TV no Brasil do século XX. Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2002.

LAGO, Benjamim do. Comunicação, Educação e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1971.

LOPES, M. I. V. Narrativas televisivas e identidade nacional: o caso da telenovela brasileira. Nuevamérica (Buenos Aires), v. 120, p. 70-77, 2008.

MACIEL. Leandro Silvio Katzer Rezende. “A conquista”: uma História da educação à distância pela televisão e o movimento da matemática moderna no Brasil. 2009. 179 f. Dissertação.

MILANEZ, Liana (org.). TVE Brasil: cenas de uma história. Rio de Janeiro: ACERP, 2007b.

NAPOLITANO, M. A MPB na era da TV. In: Ana Paula Ribeiro; Marco Roxo; Igor Sacramento. (Org.). História da Televisão no Brasil. 1ed. São Paulo: Contexto, 2010, v. 1, p. 85-106.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 12, dez. 1999.

GRUPO ESCOLAR DR. AFONSO VERGUEIRO EM SALTO DE PIRAPORA: UMA HISTÓRIA SEM DOCUMENTO, UM DOCUMENTO PARA A HISTÓRIA[81]

School group Dr. Afonso Vergueiro in Salto de Pirapora: a history without documents, a document to history

Valentim Luiz Vieira; Jefferson Carriello do Carmo[82]

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar como ocorreu a trajetória e a institucionalização do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, uma escola situada em Salto de Pirapora até então distrito de Sorocaba, no contexto do nascimento dessa cidade a origem do seu nome. O grupo escolar de Salto de Pirapora nasceu quando Salto de Pirapora ainda era um Distrito de Sorocaba. Foram pesquisados os motivos de criação dessa instituição escolar, o contexto cultural, político, social, profissional e legal. Concluiu-se que todos esses aspectos mencionados tiveram uma parcela importante e significativa para a criação e trajetória da referida instituição, e os maiores fatores incluem: com a criação da escola, os políticos envolvidos tiveram maior credibilidade perante seus eleitores; na área profissional, a qualificação da mão de obra se fazia necessária; para a população, uma maior facilidade na continuidade do ensino perto de suas residências; e a lei para a criação do grupo escolar estaria sendo cumprida.

Palavras-Chave: Grupo escolar. História. Institucionalização. Salto de Pirapora. Escolas isoladas.

Abstract: The objective of this article is to present the trajectory and the institutionalization of the School Group Dr. Afonso Vergueiro, a school located in Salto de Pirapora until then a district of Sorocaba, in the context of the birth of the city, and origin of its name. The school group of Salto de Pirapora was created when the city was a District of Sorocaba. The reasons for the creation of this educational institution, the cultural, political, social, professional and legal contexts were investigated. It was concluded that all these aspects had a significant and important part for the creation and trajectory of this institution, and the major factors include: with the creation of the school, the politicians involved had greater credibility with their voters; in the professional area, the qualification of the workforce was necessary; for the population, greater ease in the continuity of teaching near their residences; and the law for the creation of the school group would be fulfilled.

Keywords: School group. History. Institutionalization. Salto de Pirapora. Isolated schools.

---

[81] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho 2: Trabalho, Instituição Escolar e Políticas Educacionais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[82] Professor Titular da Universidade de Sorocaba - UNISO. Pós-Doutorado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Departamento de História – UNICAMP – jeffccprof@gmail.com.

A Criação do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro em Salto de Pirapora

De acordo com Baptista (2007), a história de fundação do Município de Salto de Pirapora começa no dia 24 de junho de 1906, quando foi fundado o vilarejo, comandado pelo Sr. Antonio Maximiliano Fidélis, mais conhecido pelo apelido de Antonio Fogueteiro. Pela Lei nº 1250 de 18 de agosto de 1911 (SÃO PAULO, 1911) foi criado o Distrito da Paz, pertencente à comarca de Sorocaba, Salto de Pirapora foi elevada a vila e incorporada como distrito do município de Sorocaba. Para alavancar o Distrito, a primeira grande construção para a época, foi realizada pelo Filho de Roberto Dias Baptista, proprietário de grande área de plantação de algodão, o Sr. Silvino Dias Baptista que constrói uma casa grande bem no centro da vila e se muda com toda a sua família; esposa, um filho e seis filhas. Salto de Pirapora está situada à margem esquerda do Rio Pirapora, teve a origem do seu nome devido a uma queda d'água, que na época da desova, os peixes saltavam por essas quedas d'água, no sentido contrário do curso d'água, em busca de um local apropriado para procriação. Esse acontecimento deu o nome da cidade e quer dizer em tupi-guarani salto do peixe. Como o nome do rio era Rio Pirapora, o nome da cidade ficou Salto de Pirapora. Nessa época a cachoeira era ponto e encontro de viajantes, tropeiros e de moradores do vilarejo, que procuravam o local para dar água aos animais, tomar banho e para diversão. A cachoeira deveria ser melhor cuidada, tanto pelos órgãos públicos como pela sociedade de um modo geral, viabilizar visitas com horários programados, fiscalização e manutenção constante ajudariam a manter um local tão importante para a história da cidade e dar o devido valor ao local pela importância da história para a cidade. Duas justificativas foram dadas para essa falta de manutenção, primeiramente manter a mata natural para que não haja a interferência, na maioria das vezes, inconsequente do homem e segunda por descaso da própria administração pública.

O Distrito de Salto de Pirapora no ano de 1940, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 1948) contava com uma população total de 4.022 moradores, sendo 1.155 da zona urbana e suburbana e 2.867 da zona rural.

No ano de 1953, depois de grandes batalhas, a emancipação do Distrito foi conquistada, através de um plebiscito no qual votaram 657 eleitores que residiam nesse Distrito. Com um total de 475 votos a favor do desligamento político, 174 votos contra, 4 votos em branco e 4 votos nulos, salto de Pirapora se eleva a categoria de Munícipio. Sua data comemorativa de emancipação é no dia 30 de dezembro de 1953, tal feito legalizado pela lei nº 2.456 (SÃO PAULO, 1953).

O Município de Salto de Pirapora está localizado no Estado de São Paulo, a 121 km da cidade da capital do estado, na Região Metropolitana de Sorocaba, na Mesorregião Macro Metropolitana Paulista e na Microrregião de Sorocaba, com uma área de área, 280,697 km². Tem como cidades limítrofes os municípios de Sorocaba a 25 km, Araçoiaba da Serra a 32,9 km, Piedade a 28 km, Votorantim a 21,8 km, Sarapuí a 36,4 km e Pilar do Sul a 28,1 km.

A respeito desse regulamento da instrução pública, em seus estudos Souza (2014a, p. 61) relembra que:

> De acordo com esse regulamento, nos lugares em que, em virtude de densidade populacional, houvesse mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade escolar, o Conselho Superior poderia fazê-las funcionar em um só prédio construído ou adaptado para esse fim. Tais escolas teriam a denominação de grupo escolar, com a sua respectiva designação numérica em cada localidade. Poderiam também receber nomes especiais em homenagem aos cidadãos que concorressem com donativos para a reunião de escolas. Dessa forma, o governo estimulava a contribuição dos particulares em troca da homenagem pública.

Conhecida como a Capital do Minério, Salto de Pirapora tem como principal atividade econômica a extração e o beneficiamento do calcário, que é encontrado em grandes extensões de seu território. Segundo pesquisas de estudiosos no assunto de mineração calcária, o calcário

dessa região é de tal pureza que fora comparado com os melhores do mundo.

O início das atividades calcárias no atual município de Salto de Pirapora, começaram por volta do ano de 1873, com a montagem do primeiro forno de cal pelo português José Antonio Pereira Bastos, no sítio de sua propriedade ao qual ele deu o nome de Olivais. Os fornos eram rudimentares e eram construídos em barrancos, tinham o formato arredondados e usavam lenhas para queimar a matéria prima (pedra calcária), em altíssima temperatura que eram mantidas pelos chamados queimadores, que alimentavam os fornos até a sua fase final de queima, de maneira artesanal. (BAPTISTA, 2007).

As grandes empresas nessa área, instalaram-se na região para extração industrial e na produção da cal e do cimento, entre elas estão: a Fábrica de Cimento Santa Rita, hoje pertencente ao Grupo Votorantim; a Cimimar S/A, de cimento; a Mineração e Cabotagem (uma empresa do Grupo Matarazzo); Fábrica de Cimento Votoran (Grupo Votorantim); a COSIPA (Companhia Siderúrgica Paulista) e a Guapiara Mineração Indústria e Comércio Ltda. (Grupo Pagliato). Uma indústria de beneficiamento do calcário era a Cal São Pedro, de propriedade do Sr. Aníbal de Góes onde as ruínas dos fornos estão praticamente no centro da cidade. O grande número de pedreiras em potencial para a extração do calcário foi o propulsor da economia do Município.

Salto de Pirapora possui uma das melhores jazidas de calcário do país, tanto no que se refere à sua pureza, como também na sua quantidade.

Hoje, o município é um dos principais pontos de extração mineral do país, sendo informalmente elevada à "Capital do Calcário". Abriga unidades de extração de empresas do Grupo Votorantim, Grupo Adher, GMIC, Massari Mineração, entre outras. (CAMARA MUNICIPAL DE SALTO DE PIRAPORA, 2013).

O grupo escolar Dr. Afonso Vergueiro, institucionalização e trajetória

O grupo escolar de Salto de Pirapora foi criado nos mesmos moldes de outros grupos escolares, como eram feitos no final do século XIX e início do século XX, usando de um artifício legal de se juntar quatro ou mais escolas isoladas, de acordo com o regulamento da instrução pública a Lei n. 169, de 7/8/1893 (SÃO PAULO, 1893), e Decreto n. 248, de 26/7/1894 (SÃO PAULO, 1894). A lei atendia aos anseios liberais que se fortaleceram na vida do século XIX para o próximo, fruto das transformações republicanas, conforme a discussão feita anteriormente.

A respeito desse regulamento da instrução pública, em seus estudos Souza (2014a, p. 61) relembra que:

> De acordo com esse regulamento, nos lugares em que, em virtude de densidade populacional, houvesse mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade escolar, o Conselho Superior poderia fazê-las funcionar em um só prédio construído ou adaptado para esse fim. Tais escolas teriam a denominação de grupo escolar, com a sua respectiva designação numérica em cada localidade. Poderiam também receber nomes especiais em homenagem aos cidadãos que concorressem com donativos para a reunião de escolas. Dessa forma, o governo estimulava a contribuição dos particulares em troca da homenagem pública.

A construção do então Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, segundo Baptista (2007), iniciou-se no ano de 1939, com terreno e prédio cedido pelo Sr. Agenor Leme dos Santos, primeiro prefeito do município, na Rua Silvino Dias Batista, nº 10, e permaneceu até o ano de 1974 e foi construído pelo Sr. Eugênio Marthe. O prédio contava com seis salas de aulas e três para demais dependências. Embora especialmente construído para o funcionamento do grupo escolar, o prédio não tinha a monumentalidade dos prédios escolares construídos no início do século XX, mas para atender a população na época e pelas características das casas existentes e pelo número de residentes no Distrito o prédio tinha sua suntuosidade.

De acordo com Souza (2014a, p. 64) vale ressaltar que:

> Muitos grupos escolares foram instalados em prédios especialmente construídos para eles, de acordo com a arquitetura monumental e edificante que colocava a escola primária à altura das suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar e divulgar a ação do governo. Além da majestade dos edifícios-escola, a organização administrativa e didático-pedagógica desses estabelecimentos era superior à das escolas unitárias (denominadas escolas isoladas), e isso possivelmente explica o sucesso e o prestígio social que obtiveram, especialmente nas cidades do interior do estado.

No entanto, ainda segundo Souza (2014a), alguns projetos de construção desses prédios escolares tiveram que ser modificados em função da demanda popular pela escola e de outros fatores, principalmente o financeiro, que levaram a construção de prédios de um só pavimento.

Até o ano de 1941 o Distrito de Salto de Pirapora contava apenas com escolas isoladas, que eram regidas por um professor, que segundo Saviani (2014b, p. 24) era o "que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem", as escolas isoladas, segundo Souza (2014b) não eram seriadas.

De acordo com Baptista (2007), no Distrito de Salto de Pirapora a primeira escola mista foi criada em 1913, e eram chamadas de mista pois nelas estudavam meninas e meninos, logo em seguida instalam as escolas isoladas. Sua primeira professora foi a Sra. Ana de Moraes, conhecida pela alcunha de Dona Nicota, que veio de Piracicaba. Várias outras professoras lecionaram nas escolas da região.

Com relação as professoras primárias, Almeida (2014, p. 76) relata que:

> Para as professoras primárias da primeira metade do século XX, o magistério foi o ponto de partida, foi o possível no momento histórico em que viveram. Significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado serviço doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade. O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa; conferia mobilidade social, maior liberdade e respeito entre as classes trabalhadoras e possibilitava bem-estar econômico.

Ha necessidade de convencer a mulher a trabalhar como professora, de acordo com Faria Filho (2000, p. 110) se dava porque, "além de conhecer melhor a 'psicologia' infantil, conhecia também, a fundo, os outros componentes fundamentais da cultura escolar que se moldavam: o asseio, a higiene, a organização de certos espetáculos".

Com o início dos trabalhos de construção do prédio escolar, os esforços políticos para a criação do grupo escolar ganha força com a participação do subprefeito do Distrito de Salto de Pirapora, Sr. Lauro Magno César, do prefeito de Sorocaba Sr. Capitão César do Nascimento Filho e de políticos como o Sr. Agenor Leme dos Santos e o Sr. Roque de Barros. (BAPTISTA, 2007).

A comunidade, de uma forma tímida, começava a se envolver com o processo de criação do grupo escolar, pois suas crianças só conseguiam estudar até o final do ensino primário, o prosseguimento de estudos só era possível se fossem para Sorocaba, cidade mais próxima, mesmo assim nem todos conseguiam pois além da distância tinha o problema de transporte e somente as famílias de maior poder aquisitivo conseguiam manter essas crianças na escola.

As indústrias também contribuíram nesse processo, instaladas no Distrito de Salto de Pirapora, entre elas a Cimento Santa Rita, Matarazzo calcária e a Incaleza, necessitavam de mão de obra com um pouca mais de conhecimento por parte de seus empregados da área de produção, na elaboração de relatórios e boletins. A formação dessa mão de obra era feita através do ensino médio, que faltava ainda no Distrito por não ter uma escola que desse essa oportunidade aos moradores dessa localidade. Os encarregados da produção eram contratados de outras cidades para atender a demanda.

Quando essas indústrias começaram a operar, a mão de obra que da época era só a braçal, pois a maioria desses operários eram oriundos da zona rural, com pouco ou quase nenhum estudo, que buscavam uma oportunidade de emprego com melhores condições de trabalho.

Com o reforço das empresas internacionais no Brasil, na década de 1960 a 1970, havia como demanda a melhoria da educação para a preparação da mão de obra. Os trabalhadores necessitavam de conhecimentos, mesmo o mínimo para ingressarem no trabalho das fábricas e grandes indústrias. Nesse processo, foi-se implementando na educação brasileira um modelo pedagógico voltado para o enfoque sistêmico e o controle das máquinas à luz das ideias do taylorismo e do fordismo. Acerca da educação tecnicista, Manacorda (1989, p. 287) ressalta:

> Morre, assim, pelo menos idealmente, velha figura do produtor subalterno, dotado das habilidades necessárias à máquina, e nasce nova figura do operário culto, ao qual a cultura interessa como um bem em si, independentemente das vantagens socioeconômicas que lhe traria sua mobilidade hierárquica dentro da empresa. Inicialmente o operário estudava para melhorar a sua condição dentro da empresa, em seguida, para poder, graças ao título de estudo, sair da empresa e do status de operário, homem culto, contemporâneo de sua época. Isso pelo menos na ideia ou em perspectiva.

Segundo as análises de Romanelli (2002, p. 59), vale ressaltar que:

> A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou consequentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matérias de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado. Lourenço Filho mostra-nos isso através de pesquisa realizada sobre a evolução da taxa de analfabetismo, a contar de 1900. Segundo ele, é fácil compreender que, em grupos de população muito dispersos, de economia incipiente, muitas vezes reduzida à prática de agricultura de subsistência ou pouco mais que isso, em regime quase geral de subemprego, as expectativas de melhoria dos padrões de vida são exíguas, não apresentando maior sentido prático a preparação formal que a escola passa a proporcionar.

De acordo com Bittar; Bittar (2012), foi a partir do início do século XX que os esforços em prol da democratização do ensino ganharam força. Isso porque, até os anos 1930, o Brasil era essencialmente agrário, de modo que a maior parte de sua população vivia no campo, e não percebia

a necessidade de escolas. A partir do governo de Getúlio Vargas e seu projeto de desenvolvimento econômico, pautado na industrialização, é que aumentou a demanda por escolarização no país.

Dessa maneira, Romanelli (2002) acrescenta que com o crescimento industrial, as pesquisas apontaram para um crescimento da renda per capita, pois, o trabalhador era melhor remunerado na indústria que na agricultura, reflexo da valorização salarial do trabalhador urbano.

Para que esse aumento de renda per-capta acontecesse na região de Salto de Pirapora, sua população necessitava de uma instituição de ensino que lhes dessem o conhecimento mínimo necessário para que eles pudessem ter condições de preencher as vagas que as industriais ofereciam na cidade e assim migrarem do campo para a cidade, em busca de melhores oportunidades de emprego e salário.

A luta da sociedade do Distrito de Salto de Pirapora, das indústrias e dos políticos da região, culminara com a criação do grupo escolar, trazendo esperança de dias melhores para a sociedade local, tanto para uma educação mais completa como uma oportunidade de melhores empregos.

Fundado em 29 de julho de 1.941 e em 30 de julho de 1.941 foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE), nº 172 a criação do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro.

A publicação foi feita de acordo com a Imprensa Oficial (1941, p. 9):

> Foi creado um Grupo Escolar em Salto de Pirapora, no município de Sorocaba, 4ª categoria e de 1º estágio, com a denominação de "Dr. Afonso Vergueiro", mediante anexação das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª escolas mistas de Salto de Pirapora (1º estágio), no mesmo município regidas, respectivamente, pelas professoras dd. Ines Panunzio Barbara da Rosa, Irma Graner Carena e Matidia Tavares Monteiro, que ficam removidas para o cargo de adjunta do referido estabelecimento.

Além da publicação, de caráter oficial, feita pelo Diário Oficial do Estado de São Paulo, uma outra de caráter noticioso foi feita por um jornal de grande circulação na época, era o Jornal Correio Paulistano, com sede em São Paulo, em sua edição de número 26.200, do dia 3 de agosto

de 1941, página 31 faz uma menção quanto a criação do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, que diz:

> Pelo governo do Estado acaba de ser criado um grupo escolar no Salto de Pirapora, sob a denominação de "Dr. Afonso Vergueiro", com anexação de quatro escolas mistas existentes naquele distrito. Para o cargo de diretora do grupo escolar "Dr. Afonso Vergueiro" foi nomeada a professora d. Verônica Ferreira. (ESCOLA PROFISSIONAL, 1941, p. 31).

Algumas discussões surgiram em torno da escolha do nome do patrono do grupo escolar, que de acordo com Baptista (2007), o subprefeito Lauro Magno sugeriu o nome do seu sogro Silvino Dias Baptista, homem da terra, que colaborou para o crescimento de Salto de Pirapora. Proprietário de grandes áreas de terra e político influente em Sorocaba e região, Agenor Leme dos Santos sugeriu e lutou para que o nome da escola fosse em homenagem a um político de Sorocaba, Dr. Afonso Vergueiro, advogado e amigo de Agenor que saiu vencedor.

De acordo com a publicação do Jornal Cruzeiro do Sul, falecia o doutor Afonso Vergueiro (1994), Dr. Afonso Vergueiro, nasceu em Sorocaba, aos 20/05/1889, filho do dr. Nicolau de Campos Vergueiro e de sra. Messias Campos Vergueiro, cursou seus estudos primários e secundários no Ginásio Macedo Soares em São Paulo. Formou-se em advocacia no ano de 1918 e atuou em Sorocaba e nas comarcas vizinhas, faleceu em 1939, vítima de acidente automobilístico.

Com o prédio construído e pronto para o funcionamento do grupo escolar, de propriedade do Sr. Agenor Leme dos Santos situado a Rua Silvino Dias Baptista, nº 107, locado pelo valor inicial de 400 réis, contrato com duração de cinco anos, em agosto de 1941 de acordo com Baptista (2007), iniciavam-se as atividades escolares.

Após o término dos primeiros cinco anos de contrato, em 15 de outubro de 1945, foi elaborado e aprovado outro contrato de locação, conforme publicação no Diário Oficial (BRASIL, 1945, p. 1):

> [...] para locação ao Governo do Estado, pelo prazo de quatro (4) anos mediante os alugueres de quatrocentos cruzeiros Cr$ (400,00) mensais, de um prédio de propriedade do Sr. Agenor Leme dos Santos, situado em Sorocaba, (Salto de Pirapora), à Rua Silvino Dias Batista n. 45, onde funciona o Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro.

O valor dos aluguéis nos primeiros cinco anos foi negociado em réis, já nos outros cinco a negociação foi feita em cruzeiros, pois a moeda nacional sofre uma alteração em sua nomenclatura devido as mudanças econômicas que o país passa nessa época, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Histórico das alterações da moeda nacional.

Moeda Vigente	**Símbolo**	**Período de Vigência**	**Fundamento Legal**	**Equivalência**
Real	R	Período colonial até 07/10/1833	Alvará S/N de 01/09/1808	R 1$2000 = 1/8 de ouro de 22K.
Mil Réis	Rs	8/10/1833 a 31/10/1942	Lei nº 59, de 08/10/1883	Rs 2$500 = 1/8 de ouro de 22K
Cruzeiro	Cr$	01/11/1942 a 30/11/1964	Decreto Lei nº 4791, de 05/10/1942	Cr$ 1,00 = Rs 1$000 (um cruzeiro corresponde a mil-réis)
Cruzeiro (retirada dos centavos)	Cr$	01/12/1964 a 12/02/1967	Lei nº 4511, de 01/12/1964	Cr$ 1 = Cr$ 1,00
Cruzeiro Novo (volta dos centavos)	NCr$	13/02/1967 a 14/05/1970	Decreto-Lei nº 1 de 13/11/1965	NCr$ 1,00 = Cr$ 1.000
Cruzeiro	Cr$	15/05/1970 a 14/08/1984	Resolução do Banco Central nº 144, de 31/03/1970	Cr$ 1,00 = NCr$ 1,00

Fonte: Banco Central do Brasil e IOB, 2017 (Disponível em: <http://www.ocaixa.com.br/passos/passos2.htm >. Acesso em: 20 out. 2017)

Para assumir a direção do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, a Secretaria da Educação, através da então Delegacia de Ensino de Sorocaba, nos dias de hoje denominada Diretoria de Ensino de Sorocaba,

nomeia para a função a professora Verônica Ferreira, que iniciou seu exercício como Diretora em 15 de agosto de 1941, oriunda da cidade de Aparecida do Norte, uma pessoa muito bonita e enérgica.

Com relação às mulheres, que cada vez mais buscavam sua autonomia pessoal, social e profissional, o número de professoras aumentava cada vez mais no país, Almeida (2014, p. 57) relata que:

> [...] enquanto o magistério de crianças se tornou um espaço feminino, afastou também das salas de aula os homens, que buscaram outras opções na estrutura hierárquica escolar, ocupando cargos administrativos.

Essa dicotomia de mulheres exercerem as funções de professoras e os homens os cargos de direção no início do século XX conforme estudos de Souza (1998) apontam que nos grupos escolares, a maioria de professores era do sexo feminino e os cargos de direção, administração ou inspeção eram destinadas aos homens, pois tinham melhores remunerações nessas funções, no Grupo Escolar em questão, nota-se que os cargos de direção foram ocupados por um número maior de mulheres do que por homens. De 1941 a 1972 o grupo escolar contou oito diretores, sendo cinco mulheres e três homens (E. E. DR. AFONSO VERGUEIRO, 2017).

No primeiro ano de funcionamento do grupo escolar uma mulher assumiu a direção a professora Verônica Ferreira, que ficou no cargo de 1941 a 1942, o professor Benedito Pereira Cardoso assumiu a direção em 1943 e permaneceu no cargo até 1946, a segunda mulher a assumir o cargo foi a professora Faustina Maria das Dores Preste, de 1947 a 1950, a terceira mulher foi a professora Maria Alda Franchi, de 1951 a 1966, sendo a diretora que mais tempo permaneceu no cargo, a quarta mulher foi a professora Meire Nogueira Menk, de 1968 a junho 1970, de julho a dezembro assumiu o professor José Benedito Galvão de Macedo e de 1971 a 1972 assumiu o cargo o professor Francisco Eloy Diniz.

Segundo dados da mesma escola, a diferença de mulheres que ocuparam o cargo de direção da referida escola em relação aos homens aumentou consideravelmente até os dias de hoje.

A primeira turma de formandos do grupo escolar foi no ano de 1942, pois eram oriundos das escolas isoladas e terminaram seus estudos primários na nova escola, que comemoraram com uma grande festa no dia 12 de dezembro de 1942 e que de acordo com Baptista (2007) formaram 16 alunos, sendo 11 mulheres e 5 homens.

Com a finalidade de aumentar o número de alunos e justificar a nova escola, Baptista (2007) afirma que as famílias que tinham seus filhos estudando em Sorocaba decidiram transferi-los para Salto de Pirapora, valorizando a escola local. A partir dessa data a escola já é tratada carinhosamente pelos alunos e professores por GESP (Grupo Escolar Salto de Pirapora) e com o passar dos anos e aumentado o nível de escolarização dos alunos, continuava com o mesmo carinho a ser chamado de GESP agora (Ginásio Estadual Salto Pirapora).

Com o passar dos anos, a escola se torna ponto de referência, tanto como local físico como local de pessoas instruídas, para serem realizadas reuniões e eventos importantes no distrito. A escola, através de alunos, pais e professores, juntamente com os políticos da época, tem uma participação fundamental no início do processo de emancipação do distrito, segundo Baptista (2007) ali foram realizadas várias reuniões e prévias de votação para saber se a comunidade queria ou não a emancipação. Salto de Pirapora consegue sua emancipação, através de um plebiscito realizado no dia 03 de outubro de 1.953, no qual votaram 657 eleitores que ali residiam na época, desse total 475 votaram a favor da emancipação e 174 votaram contra, 4 votaram em branco e 4 nulos. No dia 30 de dezembro de 1.953 Salto de Pirapora se eleva à categoria de Município pela lei nº 2.456/1953 (SÃO PAULO, 1953).

Segundo Baptista (2007), a partir dessa data, Salto de Pirapora tem um grande crescimento, com a vinda de indústrias, aumento do comércio,

com a própria autonomia do município de administrar seus recursos e principalmente com a certeza de uma continuidade dos estudos, pois depois de doze anos de existência o grupo escolar contribuiu com uma melhor educação e início de formação de uma mão de obra mais qualificada.

O GESP teve um aumento significativo no número de alunos no decorrer dos anos, em decorrência do aumento da população local, dos filhos dos operários temporários que vinham somente para a instalação, montagem ou manutenção das indústrias, fato esse que demorava em torno de três a quatro anos às vezes, e de alunos que optavam por estudar em Salto de Pirapora, pois moravam na zona rural pertences a municípios vizinhos e a locomoção para Salto de Pirapora era mais fácil. O grupo escolar cada vez mais se empenhava em formar cidadãos para a continuidade de estudos, para ingresso ao trabalho e para o exercício da cidadania, conforme o determinado na LDB. 9.394/96 (BRASIL, 1996), no seu artigo 2º.

Em 1972, após a implantação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), o Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, passa a se chamar Escola Estadual de 1º e 2º grau Dr. Afonso Vergueiro, em 01 de outubro de 1974 a escola mudou de endereço, quando foi inaugurado o novo prédio a rua Antonio Rodrigues Simões, 310, em funcionamento até os dias de hoje.

Nota-se nos documentos analisados que o grupo escolar Dr. Afonso Vergueiro foi criado graças a uma iniciativa particular do Sr. Agenor Leme dos Santos, que construiu o prédio para a instalação da escola, pois o governo não o faria naquele momento. Essa iniciativa privada, com ajuda de alguns políticos fez com que fosse possível a criação do grupo escolar, que necessitava de um imóvel adequado para instalação. A intervenção política foi no sentido de que o governo assumisse o compromisso de locação do prédio para poderem dar início ao grupo escolar.

A necessidade de continuidade dos estudos por parte da sociedade saltopiraporense, também teve um papel muito importante para a

implantação da escola, pois seus filhos eram obrigados a procuram em outras localidades escolas que os atendessem. Com a implantação do grupo escolar as despesas escolares diminuiriam (transporte e alimentação) e a motivação para as crianças estudarem aumentaria, pois estavam perto de suas casas e não perderiam tempo com viagens. O próprio grupo escolar começa a ser visto com fonte de renda e muitas pessoas buscaram qualificações para poderem trabalhar nele.

O setor industrial teve grande influência na criação e na trajetória do grupo escolar, pois com a chegada das industrias no Distrito de Salto de Pirapora, a população viu uma oportunidade melhores qualificações em seus empregos, melhores salários e uma perspectiva de vida melhor. A maioria da população trabalhava no campo, com pouca ou nenhuma instrução escolar, que até então não era necessário para suas tarefas do dia a dia, eram mal remunerados, sem perspectivas de melhoria de vida e com baixas condições de trabalho. O grupo escolar começa a ser mais procurado e frequentado pela sociedade saltopiraporense, a continuidade de estudos se torna automática no decorrer dos tempos até a conclusão do segundo grau.

Com o segundo grau completo, hoje ensino médio, as pessoas que estavam empregadas nessas industrias tiveram oportunidades de cursarem o nível universitário para adquirirem um melhor conhecimento e qualificação nas suas áreas de atuação.

A questão que norteou o andamento deste artigo foi entender a institucionalização e a trajetória do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro no Município de Salto de Pirapora além de compreender quais os motivos que levaram à criação dessa escola, se foram sócios culturais, políticos, econômicos ou simplesmente o cumprimento das leis do país que naquele momento se faziam necessárias.

A educação popular foi eleita pela República como a grande mola propulsora que ajudaria a superar os atrasos da sociedade brasileira, creditando-se ao ensino primário, especialmente, o poder de garantir os

avanços econômicos, sociais e políticos do Brasil. É justamente nesta fase de transformações que a escola passa a ser vista como o local responsável pela formação de uma identidade alinhada ao sentimento de cidadania e nacionalismo necessários para colocar o Brasil rumo ao progresso e à consolidação da democracia, inspirados pelo liberalismo de outras nações mais desenvolvidas, em especial os Estados Unidos e países da Europa Ocidental.

Vários fatores contribuíram para a criação do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, os mais evidentes foram: a força da lei, as escolas isoladas mais próximas umas das outras em número mínimo de quatro se agruparam para formar um grupo escolar, aqui já não foram encontrados documentos que mostrassem quais as escolas isoladas que se agruparam para formar o grupo escolar Dr. Afonso Vergueiro. O diário oficial do estado de São Paulo cita apenas como escolas isoladas 1, 2, 3 e 4, sem nomes e nem bairros; a insistência e perseverança de alguns políticos do então Distrito de Salto de Pirapora, sendo que um deles construiu o prédio para que o grupo escolar pudesse ser criado, pois o governo não tinha planos de construção naquele momento; a importância na continuidade de estudos por parte da população que pretendia avançar nos estudos, uma vez que precisariam dirigir-se a cidade de Sorocaba ou qualquer outra da região que oferecesse esse serviço e por último a necessidade de uma melhor educação para almejar novas condições de empregos, consequentemente melhores salários com a chegada das indústrias que buscavam uma mão de obra mais qualificada. Todos esses fatores levaram à criação do grupo escolar Dr. Afonso Vergueiro que com o passar dos tempos contribuiu e continua contribuindo com a formação educacional da população da cidade de Salto de Pirapora.

O grupo escolar Dr. Afonso Vergueiro serviu, em vários momentos, como ponto de encontro para reuniões, votações e tomadas de decisões relevantes para o bem do Distrito. Com a participação de alunos, professores, políticos e da comunidade chegaram a conquista através de

votos da tão sonhada emancipação do distrito de Salto de Pirapora. Para todos esses fatos, embora verídicos, faltam documentos para sua comprovação.

Um estudo mais aprofundado da criação e trajetória deste grupo escolar poderá ser feito baseado em relatos pessoais, que demandariam de um tempo maior para sua execução, pois a documentação desde 1941 até 1971 não foi encontrada na instituição de ensino em estudo. O estudo de sua trajetória ficou comprometido, embora constantes e cansativas procuras realizadas por documentos, pouca coisa foi encontrada. O arquivo e manutenção de documentos escolares nessa época esteve muito comprometido por vários motivos, dos quais podemos citar alguns: local inadequado para seu armazenamento, a não obrigatoriedade de guarda de alguns desses documentos, tempo de guarda dos mesmos e o pouco ou quase nenhum conhecimento do valor histórico de documentos descartados por quem os descarta.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado Educacional do Século XX no Brasil. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2014.

BAPTISTA, Mirian Cesar. Um Salto para a História. Salto de Pirapora/SP, 2007.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Acta Scientiarum. Education, v. 34, n. 2, 2012.

BRASIL. Decreto n. 15.121, de 15 de outubro de 1945. Aprova os termos do contrato para locação ao Governo do Estado, de um prédio de propriedade do Sr. Agenor Leme dos Santos, situado em Sorocaba, (Salto de Pirapora), à rua Silvino Dias Batista n.45, onde funciona o Grupo Escolar "Dr. Afonso Vergueiro". Palácio do Governo do Estado de São Paulo, aos 15 de outubro de 1945.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971(Revogada pela Lei n. 9.394, de 20-12-1996). Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em: 11 de março de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em:03 de março de 2017.

CAMARA MUNICIPAL DE SALTO DE PIRAPORA. História do Município de Salto de Pirapora. 2013. Disponível em: < http://www.camarasaltodepirapora.sp.gov.br/?pag=T1RjPU9EZz1PVFU9T0dVPU9HST1PVEE9T0dFPU9HRT0=&idmenu=214>. Acesso em: 03 out. 2017.

E.E. DR. AFONSO VERGUEIRO, 2017.

ESCOLA Profissional. Jornal Correio Paulistano. p.31, 3 de ago. 1941.

FALECIA o doutor Afonso Vergueiro. JORNAL CRUZEIRO DO SUL. 27 jun. 1994

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sinopse Estatística do Município de Sorocaba – Estado de São Paulo. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1948.

IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO. Diário Oficial do estado de São Paulo, Imprensa Oficial, 1941.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da antiguidade até nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil: 1930/1973. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 2.456, de 30 de dezembro de 1953. Dispõe sobre o Quadro Territorial, Administrativo e Judiciário do Estado, para o quinquênio 1954/1958 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1953/lei-2456-30.12.1953.html>. Acesso em: 22.de abril de 2017.

SAVIANI, Demerval et al. O legado Educacional do Século XX no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014b.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Demerval et al. O legado Educacional do Século XIX no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014a.

O DILEMA DA INFÂNCIA OPERÁRIA: ESTUDAR OU TRABALHAR? O CONTRIBUTO DA CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR "SENADOR VERGUEIRO" EM UM BAIRRO OPERÁRIO DA CIDADE DE SOROCABA/SP - 1919[83]

The dilemma of operational childhood: studying or working? the contribution of the creation of the school group "Senador Vergueiro" in a working-class neighborhood of the city of Sorocaba / SP

Adilson Aparecido Spim[84]; Níkolas Vieira Spim[85]; Valmir Aparecido da Cunha[86]; Vânia Regina Boschetti[87]

Resumo: A luta pela sobrevivência fez com que os filhos dos operários adentrassem às fábricas, compondo com seu sacrifício o parco orçamento doméstico, gerando um problema social, o analfabetismo, o que ia de encontro ao ideário Republicano que teve por objetivo erradicar esse mal social. O sonho da República esbarrava exatamente no dilema da instrução e educação; como solucionar isso foi o ponto de partida para que o movimento operário lutasse pela redução da jornada de trabalho, para que os pequenos proletários frequentassem as salas de aula da Escola Moderna, local onde o ensino racional, com base na filosofia anarquista era disseminado. Os responsáveis pela Educação, preocupados com o avanço dos ensinamentos anarquistas procuraram meios para colocar esses menores operários nos bancos escolares das escolas públicas. Tornaram o ensino obrigatório, ao menos para as crianças até os 12 anos; agruparam escolas isoladas em Grupos Escolares, reformularam o ensino desde as suas bases.

Palavras-Chave: Analfabetismo. Infância operária. Grupo escolar. Educação proletária. Escola moderna.

Abstract: The struggle for survival caused the workers' children to enter the factories, compounding with their sacrifice the small domestic budget, generating a social problem, illiteracy, which went against the Republican ideology that aimed to eradicate this social evil. The dream of the Republic was exactly in the dilemma of education and education; how to solve this was the starting point for the workers' movement to fight for the reduction of the working day so that the small proletarians could attend the classrooms of the Modern School, where rational teaching based on anarchist philosophy was widespread. Those responsible for education, concerned about the advance of the anarchist teachings, sought ways to place these minors in the public schools. They have made education compulsory, at least for children up to 12

---

[83] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho: Trabalho, Instituição Escolar e Políticas Educacionais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[84] Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorando, adilson.spim@prof.uniso.br.

[85] Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrando, nikolas.spim@edu.uniso.br.

[86] Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutor, valmir.cunha@prof.uniso.br.

[87] Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutora orientadora, vania.boschetti@prof.uniso.br

years of age; grouped isolated schools in School Groups, reformulated the teaching from their bases.

Keywords: Illiteracy. Working childhood. School group. Proletarian education. Modern school.

O Dilema da Infância Operária: Estudar ou Trabalhar? O Contributo da Criação do Grupo Escolar "Senador Vergueiro" em Sorocaba/Sp - 1919

Alfabetizar as crianças era uma preocupação de diversas entidades, cada qual obviamente procurando tirar alguma vantagem, na esfera política, alfabetizar, tinha o objetivo de 'abrasileirar' os brasileiros, ou seja, refutar o perigo das influências estrangeiras que assolavam o país, entre essas "más" influências podemos destacar os movimentos anarquista, socialista e comunista.

Para os empresários ter uma mão de obra alfabetizada, significava menores custos, pois quando da compra no exterior de máquinas e equipamentos era grande o contingente de engenheiros e outros profissionais exigidos, estes profissionais vinham para montar os equipamentos e ensinar os operários a manuseá-los e, muitas vezes, os operários por não saberem ler acabavam por danificar tais equipamentos.

Nessa linha de pensamento seguiam em paralelo, porém cada um procurando a hegemonia sobre a classe operária, os anarquistas, socialistas e os comunistas, que tinham em comum a ideia de que o operário alfabetizado deixaria a senda da ignorância e, portanto seria conhecedor de seus direitos.

Porém, havia um dilema a ser resolvido, o salário das crianças era de grande valia, complementava o parco orçamento doméstico e era uma garantia de que se o chefe da casa porventura sofresse um infortúnio laboral, provavelmente a família passaria necessidades, conforme se depreende de alguns escritos na imprensa local:

> Notas... a Vapor
>
> Com ares de Appello...
>
> Pobresinhas... o destino ingrato lhes roubou a felicidade, lhes roubou a infancia lançando-as n'um escuro carcere a mercê das engrenagens, das maquinas, expostas aos maiores perigos phisicos sem que o vampiro eterno – o patrão, pense em melhorar tão triste e degradante situação.[...] Enquanto os filhos dos ricos dormem até as 10 horas, n'um leito macio, n'um colchão de pennas, sonhando com o fucturo risonho que alem se lhes apresenta, fucturo esse comprado com o suor dos pobres, esses que vivem como os escravos do passado; os filhos dos pobres vão para as fabricas teritando de frio, as vezes quem sabe... sem tomar siquer uma chicara de café!... Porque moctivo não se executa a lei que prohibe ás creanças menores de 14 annos de trabalhar em fabricas?![...] (CARVALHO, 2007, p. 429).[88]

Ao se instalar o segundo grupo escolar na região central da cidade e que de certo modo era uma distância considerável para que os filhos dos operários o frequentassem, além de que o grupos escolares na região central eram frequentados pela burguesia e isso gerava um certo desconforto.

Na edição do dia 11 de março de 1917 o jornal "Cruzeiro do Sul" publicou uma nota onde fez referência a essa reinvindicação, de que havia a necessidade de se instalar um grupo escolar na região além da ponte.

> 3.o Grupo Escolar
>
> Pessoa auctorizada nos informa que, apezar de toda boa vontade que existe da parte dos nossos dirigentes em promoverem a installação de um 3.o grupo escolar na parte da cidade situada além da Ponte. Infelizmente por emquanto nada ha assentado a esse respeito, de modo a nos poder dar esperanças de em breve gozarmos de mais esse valioso melhoramento. Logo que qualquer cousa de mais positivo exista sobre esse assumpto, trataremos de informar o publico com segurança. (CRUZEIRO DO SUL, ano XIV, n. 3.243, 11 de março de 1917, p. 2)

Porém essa reivindicação só foi atendida em 1919, fazendo com que as crianças do bairro operário tivessem que se deslocar até a região central da cidade para frequentarem os bancos escolares.

Em um prédio adaptado, modesto e simples, o terceiro grupo escolar de Sorocaba, foi instalado para atender às reivindicações dos

[88] Manteve-se a ortografia original em todos os trechos dos documentos citados neste trabalho.

operários e também ao ideal Republicano de erradicar o analfabetismo, na figura 1 o primeiro prédio que abrigou o grupo escolar "Senador Vergueiro". O prédio adaptado para ser utilizado como escola, foi construído em 1851 onde foi instalada em 1878 a primeira fábrica têxtil do estado de São Paulo, empreendimento de Manoel Lopes de Oliveira. Ele utilizou escravos e operários na fabricação de tecidos. A fábrica deixou de funcionar em pouco tempo, pois o tecido era rústico e a inabilidade dos escravos e operários em operar as máquinas, fazia com as mesmas quebrassem com frequência.

> Manoel Lopes de Oliveira importou uma pequena fábrica de tecidos, de teares mecânicos, não se sabe quantos, e tocada à vapor, montando-a num comprimido galpão junto às senzalas, atrás da casa grande da chamada Chácara Amarela.[...] souberam montar mas não souberam conservar os teares, que engasgaram após as primeiras peças de panos. (ALMEIDA, 2002, p. 247)

Figura 1 - Casa da Chácara Amarela que abrigou o Grupo Escolar "Senador Vergueiro" no Além Ponte – Sorocaba.

Fonte: Foto de Valdelice Borghi Ferreira (2009).

No dia 25 de abril de 1919, o jornal Cruzeiro do Sul trouxe o decreto de criação do terceiro grupo escolar de Sorocaba, demonstrando que esse grupo atenderia às crianças operárias que residiam no bairro Além Ponte.

> TERCEIRO GRUPO ESCOLAR
>
> Por decreto de ante-hontem foi creado o terceiro grupo escolar desta cidade.
>
> Graças á boa vontade e ao patriotismo do governo do Estado e graças tambem á operosidade nuca desmentida do nosso illustre e prestigioso chefe politico sr. dr. Luiz Pereira de Campos Vergueiro, a população de Sorocaba será beneficiada com mais esse importantes melhoramento.
>
> A enorme população infantil desta cidade há muito requeria um novo estabelecimento de ensino público, onde pudesse receber as primeiras luzes do saber.
>
> Os meninos operarios, distraídos indevidamente das escolas, até a pouco, mas que devem frequenta-las em virtude da obrigatoriedade votada recentemente pela municipalidade, são em numero para fornecer classes enormes para as escolas mantidas pelo governo neste município.
>
> As estatísticas organizadas nesta cidade e apresentadas ao governo pelo Sr. Dr. Campos Vergueiro, logo conseguiram provar ao ilustre dr. Secretário do interior a necessidade de termos aqui mais um grupo escolar.
>
> É assim que aos enormes serviços realizados em prol de Sorocaba pelo nosso prezado chefe, vem-se juntar mais este.
>
> - O novo grupo escolar fica situado num confortável prédio do bairro Além Ponte, na Chacara Amarela, adaptado há meses para esse fim, possuindo mobiliario novo e completo, recebido do almoxarifado da secretária do interior.
>
> O grupo deverá funccionar com oito classes, no seu início.
>
> - Para dirigir o terceiro grupo escolar de Sorocaba foi nomeado o Sr. Accácio Vasconcellos Camargo, que dirigia o grupo de Taquaritinga. (CRUZEIRO DO SUL, ano XVI, n. 3.869, 25 de abril de 1919, p. 2).

Na mesma página o jornal trazia um pequeno texto, reforçando a obrigatoriedade do ensino na cidade, denotando a ideia de que havia o temor de que os pais não enviassem seus filhos aos grupos, e preferissem mantê-los nas fábricas, ficando a escola vazia.

> ENSINO OBRIGATORIO
>
> Como os leitores sabem, está em vigor a lei do ensino obrigatorio nesta cidade, em virtude de uma lei votada pela camara municipal.
>
> A prefeitura distribuirá na cidade um boletim vulgarizando aquela lei e acconselhando os paes a que a recebam com sympatia que merecem e prestem-lhe o devido apoio. (CRUZEIRO DO SUL, ano XVI, n. 3.869, 25 de abril de 1919, p. 2).

Aproveitando a repercussão da criação do terceiro grupo, o jornal Cruzeiro do Sul, em franca campanha pró-reeleição do deputado estadual

Dr. Luiz Pereira de Campos Vergueiro, veicula na mesma página em que está a notícia da criação do grupo, uma nota conclamando a população votar no Dr. Campos Vergueiro.

> Dr. Campos Vergueiro
>
> Será suffragada amanhã a chapa de deputados estaduaes, apresentada pelo Partido Republicano Paulista. É candidato á reeleição o nosso estimado e prestigioso chefe político Sr. Dr. Luiz Pereira de Campos Vergueiro que pelo seu trabalho, sua dedicação incançavel e por enormes serviços realizados em prol do districto que representa, tem assegurado e augmentado a sympatia que com justiça gosa no seio do eleitorado da zona na Camara dos Deputados, há nove annos.
>
> Indicando o para a reeleição o governo do Estado deu um passo que só louvores merece, obedeccendo dessa forma ao desejo dos eleitores, com especialidade de Sorocaba, onde reside o operoso político.
>
> A folha considerável de serviços do Dr. Campos Vergueiro, a sua modéstia captivante, a sua sinceridade não poderiam deixar de concorrer para que o candidato de amanhã receba nas urnas a prova exuberante do conceito boníssimo em que é tido em Sorocaba.
>
> Seria sediço enumerar agora a lista dos serviços que o nosso estimado chefe apresenta, pois todos os nossos leitores a conhecem de sobejo. Basta-nos citar hoje a creação do terceiro grupo escolar, pela qual vem ha meses trabalhando o Dr. Campos Vergueiro.
>
> E a melhor maneira de agradeccer tudo isso é comparecerem amanhã os eleitores às urnas para votarem no candidato official. (CRUZEIRO DO SUL, ano XVI, n. 3.869, 25 de abril de 1919, p. 2).

Não tendo verbas suficientes para a construção de prédios para abrigar os grupos escolares, a prefeitura faz algumas adaptações na antiga casa da Chácara Amarela, que anteriormente abrigou a primeira tentativa de se instalar uma indústria têxtil na cidade. O prédio de propriedade de dona Maria De Los Angeles Ajala Marques, foi alugado pela Câmara Municipal, por cerca de 500$000 (quinhentos mil réis mensais).

Foi Accácio Vasconcellos Camargo o primeiro diretor do Grupo Escolar "Senador Vergueiro". Era titulado Normalista secundário e consta que sua média geral do diploma foi oito (plenamente).

O professor Accácio nascido em 16 de setembro de 1888 filho de Francisco Antonio do Nascimento Camargo, iniciou sua vida no magistério aos 23 anos de idade em 06 de fevereiro de 1911.

Exerceu os seguintes cargos antes de ser designado diretor do Grupo Escolar "Senador Vergueiro", foi substituto efetivo, segunda classe vaga no Grupo Escolar "Candido Rodrigues" de São José do Rio Pardo, professor da 2ª Escola Masculina de sede de Campo Largo.

Professor da 2ª Escola Noturna de Sorocaba foi ainda adjunto dos Grupos Escolares "Cesário Motta" e "Convenção de Itú" na cidade de Itú. Diretor do Grupo Escolar de Taquaritinga.

O professor Accácio de Camargo enquanto diretor do Grupo Escolar de Taquaritinga realizou um excelente trabalho pedagógico e social na cidade, desta forma a folha de Taquaritinga faz elogios e demonstra por meio de um editorial o triste sentimento que assolou a cidade com a notícia da transferência do professor Accácio para a cidade de Sorocaba, onde assumiu o terceiro grupo escolar. Consta que na cidade de Taquaritinga o professor Accácio além de realizar uma excelente gestão enquanto diretor do grupo escolar, também se empenhou nos eventos sociais e colaborou com a criação da Associação Regional de Escoteiros.

> PROFESSOR ACCÁCIO DE CAMARGO
>
> Deve seguir na próxima segunda feira, com sua exmª familia, para Sorocaba, o professor Accácio de Camargo.
>
> O professor Accácio acaba de ser removido, como era seu desejo da direcção do grupo escolar desta cidade para egual cargo naquela cidade, onde vae dirigir o 3º grupo. [...] O provecto educador manifestou-se aqui o verdadeiro e abnegado sacerdote da instrucção publica. No cumprimento dos deveres inherentes ao seu cargo jamais esmoreceu, jamais titubeou.
>
> A elle devemos a creação da nossa Associação Regional de Escoteiros; a elle devemos o ensino patriótico, promovido por meio de festas e conferencias, ultimamente adotado no nosso grupo escolar. Longe de julgarmos que o nosso grupo escolar não tenha sido sempre um optimo estabelecimento de ensino. [...] Lamentando, portanto, mais uma vez a sua retirada do nosso meio social e da direcção do nosso grupo escolar, felicitamos ao mesmo tempo o culto povo de Sorocaba pela boa aquisição que acaba por fazer. (*Do "Jornal de Taquaritinga"*). (CRUZEIRO DO SUL, ano XVI, n. 3.877, 06 de maio de 1919, p. 1).

O Jornal "Cruzeiro do Sul" voltou a publicar no dia 14 de maio de 1919, novamente em sua primeira página, um artigo sobre o Professor Accácio de Vasconcellos. O texto publicado pelo "Cruzeiro do Sul" era uma

transcrição do jornal "Tribuna Liberal" de Taquaritinga, na qual ele escrevia diversos artigos.

É veemente a tristeza dos alunos e amigos que o professor Accácio angariou nessa cidade, porém o pedido de transferência partiu do próprio professor, que por ser da cidade de Itú estaria mais próximo de sua parentela e também seria mais um desafio em sua vida profissional, visto que o terceiro grupo escolar de Sorocaba possuía características próprias, pois estava fora da área central da cidade, instalado em um bairro tipicamente operário, sua experiência em uma cidade com menos recursos financeiros como era Taquaritinga na época, o tornou candidato privilegiado para assumir o terceiro grupo escolar de Sorocaba.

> Prof. Accácio de Vasconcellos.
>
> É sempre com o maximo prazer que temos passado para as nossas columnas as merecidas referencias que os jornaes de Taquaritinga fazem ao professor Accácio de Vasconcellos Camargo, director do nosso 3º grupo escolar, removido daquella cidade para Sorocaba, a pedido.
>
> [...] O Batalhão dos Escoteiros, sob a direcção atualmente do Sr. Adelmo de Almeida, compareceu à gare, para prestar-lhe tocante homenagem.
>
> O professor Accácio despediu-se de todos os meninos do batalhão e encorajou-os.
>
> No grupo escolar o professorado local fez uma profunda demonstração de sympatia dando-lhes presentes carissimos e pelas alumnas foram-lhe offerecidos ricos "*bouquets*" de flores.
>
> [...] Damos os nossos parabéns ao povo de Sorocaba, pela grande aquisição que acaba de fazer recolhendo em seu seio um moço digno, trabalhador, intelligente e tenaz, o qual, estamos certos em pouco tempo conquistará alli a estima geral. (CRUZEIRO DO SUL, ano XVI, n. 3.884, 14 de maio de 1919, p. 1).

Seu trabalho a frente do terceiro grupo escolar de Sorocaba, foi reconhecido e relatado nos livros de inspetores escolares, como um profissional preocupado com a sua escola, que zelava pelo prédio, e pelo bem estar de seus alunos, todos os inspetores que preencheram os termos de visitas do grupo escolar, teceram elogios ao modo como o professor Accácio conduzia os trabalhos no referido grupo.

O Livro de Visitas de autoridades escolares tem seu termo de abertura redigido pelo diretor Accácio de Vasconcellos Camargo é datado de 29 de maio de 1919. Nesse livro estão registradas as visitas realizadas pelos inspetores escolares ao Grupo Escolar "Senador Vergueiro".

Na figura 2 temos o professor Accácio de Vesconcellos Camargo com as alunas e professoras na porta de entrada do grupo escolar "Senador Vergueiro", nota-se na imagem a simplicidade do prédio que abrigou o terceiro grupo escolar de Sorocaba.

Figura 2 - O professor Accácio de Vasconcellos Camargo com alunas e professoras.

Fonte: Arquivo do Grupo Escolar "Senador Vergueiro".

A primeira visita registrada no Livro de Visitas foi do Inspetor Escolar Luiz de Brito em 24 de agosto de 1919 onde o mesmo anotou de próprio punho que, o Grupo Escolar "Senador Vergueiro" funcionava com a devida regularidade e com o já notável aproveitamento dos alunos, também consta desse primeiro relatório que estavam presentes nesse dia 346 alunos, sendo 165 meninas e 211 meninos, porém os matriculados eram no total de 499 alunos, divididos em 256 meninas e 243 meninos, assim temos que estavam ausentes nesse dia 153 alunos, ou seja, 91

meninas e 32 meninos, aproximadamente 30% dos alunos não compareceram nesse dia, talvez por que houvesse a preocupação dos pais em matricular seus filhos e assim se livrarem das penalidades impostas pela lei da obrigatoriedade do ensino.

> Visitei hoje, o Grupo Escolar Senador Vergueiro, sob a criteriosa direção do distinto professor Sr. Accácio de Vasconcellos Camargo. Tive a satisfação de ver que este grupo escolar, instalado em tão pouco tempo, funcionando com a precisa regularidade, com boa disciplina e já notável aproveitamento dos alunos.
>
> Estavam presentes 346 (165 m. e 211 f.) alunos dos 499 (256 f. e 241 m.) matriculados. São analfabetos 419. Visitei todas as classes e deixei instruções para o ensino de leitura.
>
> Sorocaba, 24 de agosto de 1919.
>
> Ilm. Luiz de Brito – Inspetor escolar.[89]

Na figura 3 temos uma foto com os professores e professoras e o diretor que compunham a primeira equipe do grupo escolar "Senador Vergueiro".

Figura 3 - Professores do Grupo Escolar "Senador Vergueiro".

Fonte: http://www.crearte.com.br/. Acesso em 20 abr. 2014.

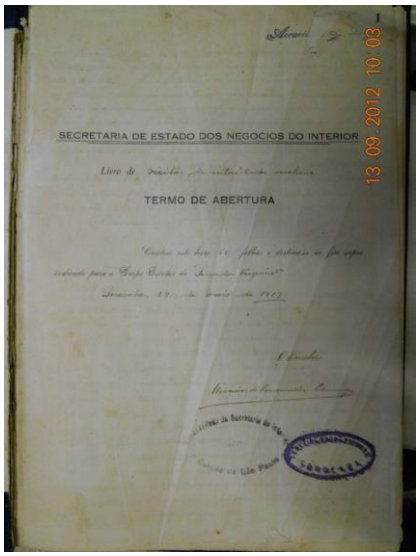
[89] Livro de visitas de autoridades escolares, página 1. Arquivo da Escola Estadual "Senador Vergueiro".

O inspetor escolar apontou nesta primeira visita que dos 499 alunos matriculados, 419 eram analfabetos, portanto 84% dos alunos não sabiam ler ou escrever.

Um ano após, foi realizada a segunda visita de um inspetor às dependências do grupo em 19 de maio de 1920. O inspetor Escolar Armando de Araújo anotou que a instituição recebeu em 1920, 101 alunos analfabetos e um ano após sua instalação havia ainda 200 alunos analfabetos remanescentes do ano anterior, excluindo desse número os alunos que foram eliminados.

No dia em que essa visita aconteceu dos 525 alunos matriculados, 254 meninas e 271 meninos, compareceram 368 alunos, ou seja, 192 meninas e 176 meninos, portanto um total de 30% faltou nesse dia, o mesmo número de ausência verificada no primeiro relatório, redigido um ano antes.

Figura 4 - Primeiro livro de visitas dos inspetores escolares.



Fonte: Arquivo do Grupo Escolar "Senador Vergueiro".

Conforme a figura 4, no livro de visitas dos inspetores consta que o inspetor, além de inspecionar as aulas e o desempenho dos alunos, verificava ainda a conservação do prédio. Consta nesse termo de visita que o asseio do estabelecimento era bom e sua conservação era cuidada

com carinho pelo diretor, pois não havia vestígios de pregos, nem riscos e arranhaduras nas paredes, e que a escrituração estava em dia.

Também assistiu aulas de leitura, aritmética, linguagem e desenho; realizando ainda um exame de caligrafia com os alunos dos 3ºs anos. O grupo contava com 12 classes.

> Termo de visita.
>
> Aos 19 dias do mês de maio do corrente ano, inspecionei pela 1ª vez, o Grupo Escolar "Senador Vergueiro" de Sorocaba, encontrando-o funcionando sob a direção do professor Sr. Accácio de Vasconcellos Camargo. O Grupo recebeu 101 alunos analfabetos que com os repetentes de 1919, perfazem um total de 301 alunos analfabetos. Neste número não foram incluídos os eliminados. Compareceram ao estabelecimento nesta data, 368 alunos, sendo 176 da seção masculina e 192 da seção feminina. A matrícula atual é de 525 alunos, sendo 271 da seção masculina e 254 da seção feminina. O asseio do estabelecimento é bom e a sua conservação é cuidada com carinho pelo diretor. As paredes estão em bom estado, não apresentando vestígios de pregos, nem riscos e arranhaduras. A escrituração está em dia. É feita com limpeza. Inspecionei as 12 classes do estabelecimento, assistindo algumas aulas de leitura, aritmética, linguagem e desenho. Verifiquei que os trabalhos gráficos já foram iniciados e realizei, nos 3º anos, exame de caligrafia. Nenhuma modificação fiz, recomendando apenas ao Sr. diretor que aguardasse as novas instruções da Diretoria Geral. Sorocaba, 19 de maio de 1920. Armando de Araújo – Inspetor Escolar.[90]

O primeiro quadro de professores e funcionários do Grupo Escolar "Senador Vergueiro" foi registrado no Livro de Ponto, em 03 de junho de 1919 e assim era composto o quadro de professores nos dois períodos em que o grupo funcionava:

1º Período

1º Ano A – Profª Iracema Helena Fogaça.

1º Ano B – Profª Durvalina Amaral.

1º Ano C – Profª Regina de Alvarenga.

1º Ano D – Prof. Armando Rizzo.

2º Ano A – Prof. Antonio de Aguiar.

2º Ano B – Prof. Joaquim Barbosa.

[90] Livro de visitas de autoridades escolares, página 1. Arquivo da escola "Senador Vergueiro".

2º Período

1º Ano A – Profª Anna Zizina de Arruda.

1º Ano B – Profª Zenaide Lopes de Oliveira.

1º Ano C - Profª Sandelina Rolim.

1º Ano D – Profª Maria Rosa Soares.

2º Ano A – Profª Guiomar de Barros.

2º Ano B – Profª Florinda Mantrandéa.

Substituta efetiva – Profª Flóra Prestes César.

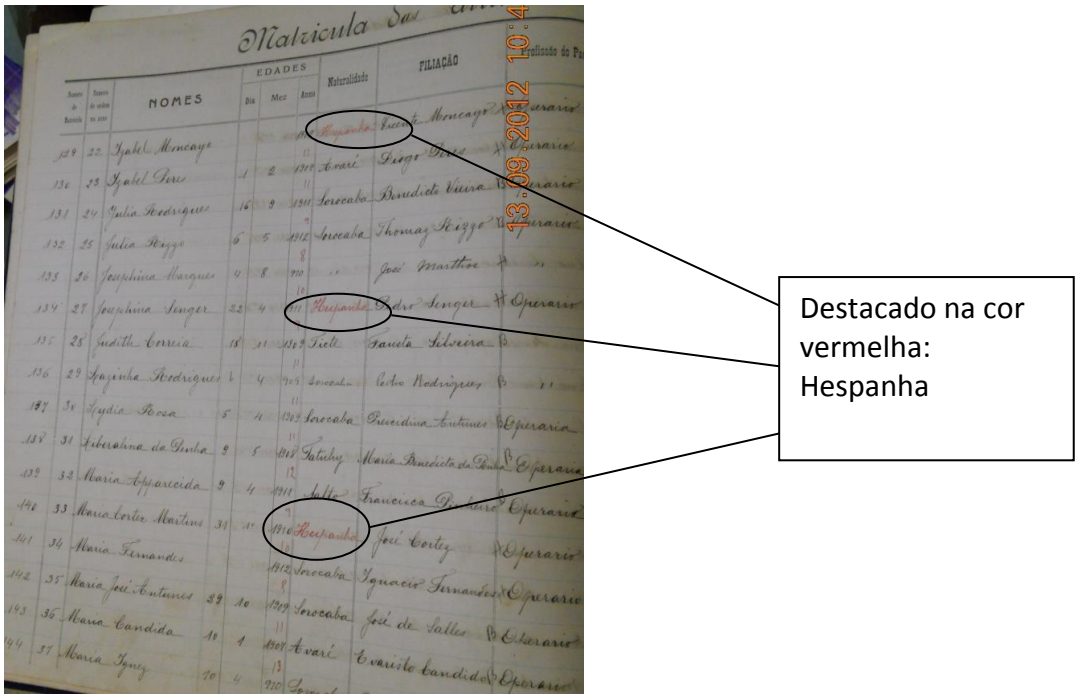
O grupo contava ainda com um quadro de funcionários que davam suporte as atividades de manutenção e controle dos alunos:

Porteiro – Aarão de Almeida Leme.

Serventes – Domingos de Lucas, Ignácio da Cruz Fontoura e Antonio de Campos.

O livro de matrículas conforme a figura 5 têm os primeiros registros dos alunos e alunas do grupo escolar "Senador Vergueiro", onde podemos perceber que havia certa preocupação em destacar os alunos e alunas que tivessem nacionalidade ou fossem filhos de estrangeiros, quando o aluno ou aluna declarava nacionalidade estrangeira ou filho de estrangeiro isso era destacado na cor vermelha.

Figura 5 – Livro de matrículas do grupo escolar “Senador Vergueiro”.



Fonte: Arquivo do autor.

Nota-se também no livro de matrículas que a maioria dos alunos eram filhos de operários, denota que o objetivo da instalação do grupo escolar, alfabetizar os filhos dos operários, foi aceito pela classe operária, que matricularam seus filhos no grupo escolar “Senador Vergueiro” o terceiro instalado na cidade de Sorocaba.

Considerações Finais

A criação do terceiro grupo escolar no município de Sorocaba/SP, propiciou que as crianças, filhos de operários pudessem ser alfabetizados frequentando os bancos escolares, sem precisarem se deslocar até o centro da cidade. Esse grupo escolar atendeu os anseios da classe trabalhadora e dos que defendiam a educação como forma de emancipação do homem enquanto classe proletária.

O grupo escolar “Senador Vergueiro” funciona até os dias de hoje no mesmo bairro, porém em prédio construído para essa finalidade. Hoje

Escola Estadual "Senador Vergueiro" sita a rua Fernão Sales, 33 Vila Hortência.

Referências

ARAÚJO NETO, Adalberto Coutinho de. Sorocaba operária: ensaio sobre o início do movimento operário em Sorocaba – 1897-1920. Sorocaba, SP: Creart, 2005.

CARVALHO, Rogério Lopes de. (Org.) **O operário.** Sorocaba: Creart, 2007.

CARVALHO, Rogério Lopes Pinheiro de. Fisionomia da Cidade: Cotidiano e transformações urbanas – 1890-1943. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010.

CAVALHEIRO, Carlos Carvalho. Memória operária. Sorocaba, SP: Creart, 2009.

CRUZEIRO DO SUL. Sorocaba, ano XV, n. 3.243, 11 mar. 1917, p. 2.

CRUZEIRO DO SUL. Sorocaba, ano XVI, n. 3.869, 25 abr. 1919, p. 2.

CRUZEIRO DO SUL. Sorocaba, ano XVI, n. 3.877, 06 mai. 1919, p.1.

CRUZEIRO DO SUL. Sorocaba, ano XVI, n. 3.884, 14 mai. 1919, p. 1.

O OPERARIO – edição fac-similar. Rogério Lopes de Carvalho (org.). Sorocaba, SP: Creart, 2007.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO: POLÍTICAS DE ESTADO OU POLÍTICAS DE GOVERNO?[91]

Public policies in education and evaluation: state policies or government policies?

Rafael Ângelo Bunhi Pinto [92]; Silvana Maria Gabaldo Xavier [93]; Giane A. Sales da Silva Mota [94]

Resumo: Este trabalho destaca os aspectos fundamentais ao entendimento da formação e constituição do Estado e da vida em sociedade, em especial do Estado brasileiro, bem como das formas de poder e governo ligadas a essas temáticas. Essas questões são importantes ao bom entendimento do tema políticas públicas e sua interferência na educação brasileira, principalmente às voltadas à avaliação da educação superior.

Palavras-Chave: Estado. Educação. Políticas Públicas. Políticas Educacionais. Avaliação.

Abstract: This work stands out the fundamental aspects to the understanding of the formation and constitution of the State and aspects of life in society, especially the Brazilian State, as well as the forms of power and government linked to these themes. These issues are important to the good understanding of the theme of public policies and their interference in Brazilian education, mainly to policies aimed at the evaluation of higher education.

Keywords: State. Education. Public Policy. Education Policies. Evaluation.

---

[91] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho "Trabalho, Instituição Escolar e Políticas Educacionais" do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[92] Professor da Universidade de Sorocaba, Doutor em Educação, rafael.pinto@prof.uniso.br.

[93] Professora da Universidade de Sorocaba, Mestra em Educação, silvana.gabaldo@prof.uniso.br.

[94] Professora da Prefeitura Municipal de Sorocaba, Doutora em Educação, gianesmota@gmail.com

Introdução

Estado, em uma breve definição, pode ser entendido como o ordenamento jurídico composto de um conjunto de pessoas em um determinado território, sob um poder de comando (BOBBIO, 1987).

Pode-se afirmar que o nascimento do Estado se dá a partir da passagem dos tempos mais primitivos para a era civilizada, surgindo o conceito de sociedade civil, ou seja, um agrupamento de pessoas "civilizadas" vivendo em um determinado território, sob a regência de um poder, respeitando um conjunto de regras e normas.

As leis definidas para e pelo Estado são aplicadas em um território delimitado, sob o domínio de um poder que governa, o qual toma decisões e distribui ordens e instruções para aqueles que vivem nesse território. As leis em um território se consolidam por meio de uma Carta Magna, uma Constituição, a qual define os limites do poder político, tanto no que se refere à sua força e influência quanto à sua extensão, para regulamentar as ações dos grupos sociais (englobando os direitos sociais, direitos políticos, entre outros) e dos indivíduos (que incluem os direitos individuais, direito de liberdade, direito de religião, entre outros) em um determinado território, dando, portanto, autoridade e limites ao Estado.

O Estado não se desvincula da sociedade e das relações sociais que podem surgir, devendo, portanto, servir a essa sociedade e, ao mesmo tempo, ditar as regras para a convivência em sociedade. Na visão weberiana, segundo Bobbio (1987, p. 69), o Estado Moderno é "definido mediante dois elementos constitutivos: a presença de um aparato administrativo com a função de prover a prestação de serviços públicos e o monopólio legítimo da força".

No que tange ao estudo do Estado e ao aspecto referente à parte de quem governa e de quem é governado, observa-se que em ambas a questão do poder sempre está imbricada. Do ponto de vista de quem governa, verificam-se características como as várias formas de governo e as diversas funções do Estado. Isso é constatado tanto no governo

federal, como nos governos estaduais e municipais, cujas atribuições e limites de atuação estão descritos, principalmente, na Constituição. Da parte de quem é governado, destacam-se questões como a vivência em sociedade, a liberdade e bem-estar dos cidadãos, seus direitos e deveres, a articulação e a organização política, a utilização de serviços e de políticas públicas, entre outros.

Nesse contexto, este trabalho propõe um panorama sobre as questões voltadas às políticas públicas, principalmente às educacionais voltadas à avaliação da Educação Superior.

Políticas Públicas: conceitos e características

Do ponto conceitual, as políticas públicas podem ser entendidas como uma resposta dos governantes a uma demanda ou problema que apresenta um impacto público. São soluções de problemas de interesse coletivo que atingem a sociedade ou parte dela. Isso pode ser constatado na visão de Amabile (2012, p. 390), que afirma que políticas públicas "são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla que visam à satisfação do interesse da coletividade".

Também influenciam e são influenciadas por valores, costumes e ideias que formam a base da relação Estado e sociedade, além do contexto histórico-social do país, dos estados e dos municípios em que serão adotadas.

Enquanto nos Estados Unidos as políticas públicas ganharam maior impulso nos anos 50, por meio do estudo e da implementação do que veio a ser denominado de ciência política ou *policy science*, na Europa a preocupação com políticas consideradas públicas cresce a partir da década de 1970 (FREY, 2000).

No Brasil, essa questão tem um histórico mais recente, sendo que ganharam mais força e destaque no contexto político-social do país na década de 1990, em razão da influência da globalização, da lógica neoliberal no país e da distância entre os mais ricos e os mais pobres,

acentuando a exclusão e a injustiça social, conforme demonstra Dourado (2002). Também na década de 1990,

> [...] entre outros processos, as políticas públicas passam a serem orientadas por uma reforma de Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e, consequentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais. Tais políticas passam por alterações importantes no mundo e no Brasil.
>
> No caso brasileiro, houve mudança na lógica das políticas educacionais e nos diversos espaços de decisão e efetivação. Houve mudanças políticas e ideológicas no campo da educação básica e superior, requerendo alterações de ordem jurídico-institucional nos processos de regulação e avaliação. (BRASIL, 2015, p. 5).

Belloni, Magalhães e Sousa (2001, p. 33), ao tratarem de política pública, afirmam que ela "desempenha distintos papéis, dependendo do setor, grupo social ou atores ao qual se destina e do tipo de relação que estabelece com as demais políticas". Nesse contexto, verifica-se que sua existência deve se justificar pela demanda e para grupos pré-definidos de uma sociedade, bem como por sua possível inter-relação com outras ações governamentais necessárias para a sua efetivação e eficácia.

No que se refere às demandas, Rua (1998) aponta que alguns aspectos devem ser considerados, sendo que existem três tipos: as novas, as recorrentes e as reprimidas. As demandas novas são aquelas que resultam do surgimento de novos problemas, atores políticos ou grupos sociais. Nesse contexto, que os novos problemas se relacionam a demandas que surgem no contexto econômico, social, político, educacional, da saúde etc., que não existiam anteriormente ou que, mesmo existindo, ainda não careciam de maiores cuidados ou urgência por parte de atores ou grupos sociais. Já os novos atores se referem a pessoas que já existiam, mas que não eram organizados em um grupo social, sendo que a partir do momento em que se agrupam com uma demanda ou problema específico, passam a exercer influência e a pressionar o sistema político. Demandas recorrentes, se referem àquelas

em que os problemas existentes não foram resolvidos ou, quando foram objeto de alguma política, esta não foi efetiva, permitindo que essas sempre voltem a aparecer no contexto político e nas propostas governamentais. Por sua vez, as demandas reprimidas são aquelas em que foram detectadas necessidades, mas não foram tomadas decisões a seu respeito, sendo sua discussão e decisão sobre a política a ser adotada postergadas.

As políticas públicas também podem ser distinguidas de acordo com seu caráter distributivo, redistributivo, regulatório e constitutivo.

Para Oliveira (2010, p. 95), políticas distributivas devem focar nas "ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer", sendo financiada pela sociedade por meio de um orçamento público de um Estado, por exemplo. Para Souza (2014, p. 633), essas políticas "implicam decisões sobre desoneração fiscal ou sobre aplicação de recursos financeiros, privilegiando determinados grupos, setores ou regiões". Nesse sentido, englobam o oferecimento de serviços públicos e de equipamentos para demandas específicas e delimitadas, sofrendo, geralmente, pressão de determinados grupos da sociedade. Para Frey (2000, p. 223), essas políticas têm "baixo grau de conflito nos processos políticos", caracterizando-se mais pelo consenso dos atores políticos envolvidos e pela distribuição de vantagens a todos. Como exemplo, pode-se mencionar a reforma de uma pré-escola ou a implementação de uma política de educação ambiental em uma escola.

Políticas redistributivas, segundo Azevedo (2003 apud OLIVEIRA, 2010, p. 95), englobam aquelas voltadas para a redistribuição de "renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos". Já para Souza (2014, p. 633), elas "preveem o atendimento a grupos sociais menos privilegiados, impondo perdas concretas a alguns (que são obrigados a contribuir para a ação, geralmente por meio de impostos) e ganhos incertos a outros (que deveriam se beneficiar da política)". Pela sua própria denominação, em um contexto social trabalha-

se com a premissa de que esse tipo de política deveria ser financiado por aqueles setores, camadas sociais ou atores sociais que possuem maior renda, bens e poder aquisitivo, por meio de uma realocação de recursos financeiros, de forma que as desigualdades sociais possam efetivamente diminuir e a igualdade acontecer. Mas na prática, não é exatamente isso, sendo que essas políticas acabam sendo financiadas pelo governo federal, pelos estados ou pelos municípios, em razão das disputas de poder e das divergências que acontecem nos processos de negociação. Nesse contexto, ao contrário das políticas distributivas, esse tipo é mais propício ao conflito, pois há o beneficiamento de determinados grupos sociais menos favorecidos por meio do financiamento de outros grupos mais favorecidos, que geralmente não concordam com esse tipo de subsídio. Pode-se elencar, como exemplo desse tipo de políticas, aquelas voltadas para o custeio e financiamento da educação superior, como bolsa do "Programa Universidade para Todos" – ProUni e do Financiamento Estudantil – FIES, as de distribuição de renda para pessoas em situação de pobreza e de extrema pobreza, como o bolsa Família.

Por sua vez, *políticas regulatórias* se referem à legislação que regulamenta aquilo que os governos federal, estaduais, do distrito federal e municipais podem ou não fazer a respeito de uma política pública distributiva ou redistributiva. De acordo com Oliveira (2010, p. 96), "se estas duas implicam no campo de ação do poder executivo, a política pública regulatória é, essencialmente, campo de ação do poder legislativo". Na visão de Souza (2014, p. 633), essas políticas "estabelecem regras, procedimentos ou formas de atuação, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse". Verifica-se que nesse tipo de política os conflitos, as coalizões e o consenso são desenvolvidos conforme as necessidades e interesses dos entes e atores envolvidos na elaboração da legislação que a regulamenta. Além das leis, essas políticas podem ser regulamentadas por meio de decretos, portarias, resoluções, instruções normativas, etc.

Já as *políticas constitutivas*, ou políticas estruturadoras, são aquelas que transformam ou modificam alguma situação, regra ou norma existente. Elas dizem respeito à própria esfera da política e suas instituições condicionantes, ou seja, às estruturas de poder e de governabilidade, fazendo com que as modificações que possam ocorrer por meio delas tenham impacto nos processos políticos e no sistema político-administrativo, afetando muito pouco a esfera pública social. Para Frey (2000, p. 224), essas políticas "determinam as regras do jogo e com isso a estrutura dos processos e conflitos políticos, isto é, as condições gerais sob as quais vêm sendo negociadas as políticas distributivas, redistributivas e regulatórias". Já Souza (2014, p. 633), as políticas constitutivas são "voltadas à consolidação do próprio governo por meio de relatório, prestação de contas ou propaganda".

Independente das demandas atendidas e do caráter que a política pública assume, para mensurar e analisar a sua qualidade, efetividade e resultados, tanto qualitativos quanto quantitativos, importante se faz a realização de uma avaliação. Afonso (2000, p. 50), ao trabalhar com a questão da avaliação das políticas públicas, afirma que ela:

> [...] é mais visível em momentos em que há incertezas ou dúvidas sobre a recepção ou consecução de determinadas políticas públicas. Neste caso, a administração estatal pode solicitar a avaliação para reforçar a credibilidade da sua ação, utilizando-a como instrumento de relegitimação da burocracia.

Na América Latina, a implementação de sistemas de avaliação de políticas públicas se deu pela "necessidade de 'modernização' da gestão pública, bem como para justificar aquilo que funcionava e aquilo que não funcionava no Estado, como uma prestação de contas, para seu real achatamento e sua realocação de serviços e possível transferência de sua execução pela iniciativa privada. Isso fez com que as políticas públicas fossem analisadas e medidas por meio da eficiência e da eficácia de seus resultados, da prestação de contas (*accountability*) por parte dos agentes

estatais e do controle social sobre o Estado e da satisfação de seus usuários.

A avaliação de políticas públicas também pode se tornar instrumento político-eleitoral, por meio da interação político-partidária e acomodação de interesses em países com uma democracia que permite a existência de vários partidos políticos, como é o caso do Brasil, em que existem partidos que compõem a base de sustentação governamental ou partidos de situação, e aqueles que possuem um viés contrário aos rumos e decisões tomadas, ou partidos de oposição. De acordo com Bairros (2013, p. 103):

> As relações de poder entre os entes federados, a relação partidária estabelecida na federação, os jogos de interesses das siglas partidárias, o predomínio de interesses de determinados grupos nos diferentes municípios, os atores envolvidos na política, secretários de educação, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade em geral determinam o resultado da política.

Nesse contexto, merece destaque o estudo referente à dualidade existente entre duas posições assumidas pelas políticas públicas: as *políticas de Estado* e as *políticas de Governo*. Almeida (2013) trabalha com definições e distinções importantes entre os conceitos de Políticas de Governo e Políticas de Estado. Ao tratar de Políticas de Governo, o autor afirma que:

> Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna – pela dinâmica econômica ou política-parlamentar, por exemplo – ou vindos de fora, como resultado de eventos internacionais com impacto doméstico. Elas podem até envolver escolhas complexas, mas pode-se dizer que o caminho entre a apresentação do problema e a definição de uma política determinada (de governo) é bem mais curto e simples, ficando geralmente no plano administrativo, ou na competência dos próprios ministérios setoriais.

Em contrapartida, ao tratar de Políticas de Estado, Almeida (2013) trabalha com a premissa de que:

> Políticas de Estado, por sua vez, são aquelas que envolvem as burocracias de mais de uma agência do Estado, justamente, e acabam passando pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado envolveu estudos técnicos,

> simulações, análises de impacto horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários, quando não um cálculo de custo-benefício levando em conta a trajetória completa da política que se pretende implementar. O trabalho da burocracia pode levar meses, bem como o eventual exame e discussão no Parlamento, pois políticas de Estado, que respondem efetivamente a essa designação, geralmente envolvem mudanças de outras normas ou disposições pré-existentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Pode-se compreender, assim, que as Políticas de Estado estão inseridas em um ambiente ou em um contexto macro, que envolvem problemas sistêmicos e estruturais e mais do que apenas as decisões do poder executivo e dos ministérios e secretarias estaduais e municipais. Envolvem problemas cujas ações são legitimadas e regulamentadas pelo poder legislativo da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios. Essas políticas geralmente envolvem demandas ou problemas complexos da sociedade, necessitando de um corpo técnico especializado para sua concepção, formulação e execução, sendo, portanto, mais de caráter conceitual e, também, permanente. Nesse tipo de política há a previsão de continuidade de ações, independente do partido político que está no poder ou na oposição, ou seja, as eleições podem até trazer um novo cenário político partidário e ocorrer a troca no poder executivo do país, dos estados ou dos municípios, bem como na lógica de partidos de oposição e de situação, mas as políticas aprovadas em determinado tempo continuam e as ações são desencadeadas naturalmente.

As Políticas de Governo, em sua maioria, são criadas e executadas de forma mais rápida, fazendo parte das agendas governamentais do poder executivo, atendendo às demandas que necessitem de rápido apoio e/ou que são temporais ou surgem em razão de determinada situação econômica, social, cultural ou educacional, por exemplo, do país, de um estado ou de um determinado munícipio. São, portanto, políticas de caráter mais reativo e operacional. Também podem ser criadas em razão de demandas e pressões externas, como a política econômica mundial ou aquelas advindas de organismos internacionais. Assim, essas políticas

foram criadas para atendimento de setores e demandas específicas, limitadas no tempo, sem, contudo, fazerem parte de um projeto maior de desenvolvimento econômico e social (FREY, 2000).

A avaliação da educação superior enquanto política pública

Tratando das políticas educacionais no âmbito da dualidade existente entre Políticas de Estado e Políticas de Governo, Ganzeli (2013, p. 46) afirma que:

> Os propositores da "política de Estado" buscam a institucionalização de normativas que destinam em comum acordo a responsabilidades de cada ente federado para a garantia do direito à educação. Já os propositores da "política de Governo" defendem a preponderância da elaboração de agendas governamentais que atendam à área da educação.

Trabalhando com essas questões no contexto brasileiro, pode-se verificar que na década de 1990 ocorreu uma reforma educacional, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, instituída por meio da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDBEN, aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – PSDB, dentre outros aspectos, traz os princípios norteadores da educação no país, a sua forma de organização, o compartilhamento de direitos, deveres e responsabilidades entre os entes federados, os níveis e modalidades de ensino, bem como o aporte e a forma de distribuição dos recursos financeiros públicos destinados para a Educação. Essa Lei continuou vigente nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff – PT, partido que, sempre manteve oposição ao PSDB, dando, portanto, continuidade ao projeto de educação do país lançado em 1996, por meio da Lei supracitada. Também se mantém vigente no governo de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro – MDB. Constata-se, portanto, que a Lei de Diretrizes e Bases se consolida como uma política de Estado, independente do partido político que está no poder.

Ao mesmo tempo, no entanto, para regulamentar e executar a LDBEN, decretos foram publicados e políticas foram implementadas pelo

poder executivo, caracterizando políticas de governo e marcas daqueles que estavam à frente do Ministério da Educação na época de sua promulgação.

No que tange à educação superior, por exemplo, a reforma proposta pelo governo federal desencadeia em um crescimento das Instituições de Ensino Superior credenciadas e mantidas pela iniciativa privada. Sobre este aspecto, Bittar (2001, p. 34-35) afirma que:

> Percebe-se um enorme crescimento quantitativo sem, contudo, resultar em melhoria qualitativa, pois a preocupação do setor privado está vinculada quase que exclusivamente ao "atendimento da demanda por ensino"; a exceção pode ser constatada pela presença de "algumas universidades católicas que se propõem, enquanto uma alternativa confessional às universidades públicas".

A expansão da iniciativa privada na educação superior também culminou com uma reformulação dos processos de avaliação e de regulação da educação superior. Tratando-se desta questão, enquanto política pública de Estado de medição e aferição de qualidade, a nova LDBEN e os decretos que foram promulgados para sua regulamentação demonstram uma concepção de avaliação voltada para o controle de qualidade da educação superior. Isso é confirmado por Dias Sobrinho (2003, p. 75) nos seguintes termos:

> A avaliação como estratégica de governo se fortalece sobretudo em virtude da adesão dos governos brasileiros ao neoliberalismo, desde 1990, e ganhou plena legalidade nos textos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no caudaloso conjunto de documentos legais, normas e práticas que decorrem dela.

Dentro desse conjunto de documentos legais, na época do governo FHC, se destaca a Medida Provisória nº 1.018/95, que originou a Lei nº 9.131/95, a qual, dentre outros aspectos, estabelecia que as avaliações das instituições de ensino superior e de seus cursos incluiriam, a cada ano, exames nacionais, com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação. Para regulamentar a Lei, foi

publicado, primeiramente, o Decreto nº 2.026/96, que mais claramente estabelecia uma política de governo a ser desenhada e que marcou o governo FHC especificamente no que se refere à educação superior, em que a avaliação no país seria realizada por meio do Exame Nacional de Cursos – ENC, que ficou mais conhecido como "Provão", e da Avaliação das Condições de Oferta – ACO, a qual, posteriormente, passou a denominar-se Avaliação das Condições de Ensino - ACE. Outro instrumento, o Decreto nº 3.860/2001, que acabou revogando o Decreto nº 2.026/96, foi publicado posteriormente, dispondo sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, mantendo-se o foco no Provão e na Avaliação das Condições de Ensino – ACE.

O Provão foi um exame anual obrigatório para os alunos formandos em determinados cursos escolhidos pelo Ministério da Educação, com o objetivo de avaliar as competências e habilidades e o nível de aprendizagem realizada e alcançada pelos estudantes. Procurava também ter, no final do processo avaliativo, uma visão geral do curso avaliado pelo resultado do desempenho dos alunos. Uma das críticas maiores ao Exame se referia à possibilidade e existência de ranqueamento que era realizado anualmente, após divulgação do Exame, com os conceitos de todos os cursos de graduação e suas respectivas Instituições de Educação Superior. Os conceitos do Provão para cada curso variavam de uma escala de "A" a "E", correspondentes ao melhor e ao pior conceito, respectivamente. Outra crítica estava relacionada à ideia de o Exame ter um peso muito significativo para a concepção de qualidade de um curso, sendo, no final da existência do Provão, praticamente o único instrumento usado para medir essa qualidade.

Já a Avaliação das Condições de Oferta/Ensino, avaliação externa in loco realizada pelo Ministério da Educação, tinha como objetivo verificar aspectos relacionados à organização didático-pedagógica, ao corpo social (docente e técnico-administrativo, basicamente) e às instalações de determinado curso, devendo ser atribuídos, para cada dimensão avaliada,

os seguintes conceitos: CMB (Condições Muito Boas), CB (Condições Boas), CR (Condições Regulares) e CI (Condições Insuficientes). Essa avaliação ocorria, em um primeiro momento, para autorização de cursos em Instituições sem autonomia universitária, e, posteriormente, para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, tanto para as Instituições com autonomia quanto para as sem autonomia. Essa avaliação também era aplicada para cursos que tinham desempenho insatisfatório no Provão (conceitos D e E) em três exames consecutivos.

O Provão e a Avaliação das Condições de Oferta/Ensino, permaneceram como instrumentos de avaliação até o ano de 2003, quando assume o governo federal o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva - PT. Muda-se, a partir de então, a política de avaliação, regulação e supervisão da Educação Superior existente, primeiramente por uma nova política de governo, instituída por meio da Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispunha sobre a avaliação do ensino superior. Posteriormente, por meio da aprovação de Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, cria-se no país o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que se torna uma política de Estado existente até os dias atuais.

O SINAES foi criado em consonância com o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, também, na Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE e frisou, em seu Art. 4º, que a União deveria instituir o Sistema Nacional de Avaliação.

A implementação do SINAES também veio atender a uma das Propostas de Governo de Lula para a educação superior, enquanto candidato à Presidência da República, que assim declarava:

> Proposta 12:
>
> Rever o atual sistema de avaliação que inclui o Exame Nacional de Cursos – ENC ou Provão – e implantar um sistema nacional de avaliação institucional a partir, entre outras, da experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 194).

Para a regulamentação do Sistema, o Decreto nº 3.860/2001 foi revogado pelo Decreto nº 5.773/2006, o qual dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Esse decreto se manteve vigente no governo de Dilma Rousseff, comprovando-se a sua lógica de continuidade relacionada ao Partido que está no poder, sendo revogado apenas em 2017, já no governo de Michel Temer, do MDB, por meio do Decreto nº 9.235/2017. Também foi publicada a Portaria Normativa nº 40/2007, do Ministério da Educação, alterada posteriormente pela Portaria Normativa n° 23/2010, que instituiu o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores, e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – BASis e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE e outras disposições. Essa Portaria também se manteve vigente durante todo o governo do PT, sendo revogada em 2017, por meio da Portaria MEC nº 23/2017.

Com a implantação do SINAES, a avaliação passa a ser estruturada a partir de três pilares: 1. Avaliação Institucional; 2. Avaliação de Cursos de Graduação; 3. Avaliação dos Estudantes (BRASIL, 2004), contrariamente à avaliação existente até aquele momento, em que pesava muito a avaliação estudantil, realizada por meio do Provão. Para promover as avaliações e os pilares do SINAES, a Lei nº 10.861/2004, determina que sejam assegurados:

> I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
>
> II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
>
> III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
>
> IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. (BRASIL, 2004).

A avaliação externa de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes é desenvolvida pelo Ministério da Educação, especificamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" – INEP, por meio de ciclos/calendários previamente definidos e normas estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, responsável pelo gerenciamento do SINAES. A avaliação externa de instituições deve levar em consideração as dez dimensões previstas na Lei do SINAES:

> I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
>
> II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
>
> III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
>
> IV – a comunicação com a sociedade;
>
> V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
>
> VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
>
> VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
>
> VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

> IX – políticas de atendimento aos estudantes;
>
> X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (BRASIL, 2004).

Mais recentemente, essas dimensões foram agrupadas em cinco eixos, os quais norteiam o novo instrumento de avaliação institucional: 1) Planejamento e Avaliação Institucional; 2) Desenvolvimento Institucional; 3) Políticas Acadêmicas; 4) Políticas de Gestão; e 5) Infraestrutura Física.

A avaliação de cursos mantem a avaliação externa baseada em três dimensões: 1) organização didático-pedagógica; 2) corpo docente; e 3) instalações físicas, como ocorria na época da Avaliação das Condições de Oferta.

A avaliação de desempenho estudantil ocorre agora por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, aplicado aos cursos de graduação dentro de ciclos avaliativos com duração de três anos, diferente da avaliação prevista no Provão, que ocorria anualmente para todos os cursos avaliados. Outra novidade dessa política é que a avaliação do desempenho dos estudantes começa a ser aplicada aos estudantes de primeiro e de último ano dos cursos de graduação, com o intuito de se verificar também a evolução do conhecimento ensinado nos cursos e aprendido pelos estudantes. No entanto, com o passar dos anos, os alunos ingressantes deixaram de fazer o Exame, passando o ENADE a ser aplicado apenas para os alunos em final de curso, sendo considerado, para os ingressantes, o desempenho obtido por eles no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Já a avaliação interna é realizada por meio da Comissão Própria de Avaliação – CPA, que deve existir em cada instituição, composta por membros representativos do corpo docente, discente, técnico-administrativo e da sociedade civil organizada. Após a realização das avaliações externas e internas, compete à Instituição e aos seus Cursos, a reflexão sobre aquilo que foi avaliado e os resultados, o que é feito por meio da meta-avaliação. Essa avaliação interna ganha peso nessa nova

política pública de avaliação, lembrando que na sistemática aplicada anteriormente, na época do governo FHC, ela não era obrigatória.

Assim, é importante destacar que, enquanto política educacional, mesmo sendo considerada atualmente uma política pública de Estado, em razão de sua aprovação, normatização e regulamentação pelo poder legislativo, bem como discussão por meio da sociedade civil por meio de audiências públicas, a implantação do SINAES se origina de uma política de governo, levantada e gestada no âmbito do poder executivo, em um primeiro momento, por meio de uma medida provisória.

Considerações Finais

Nos últimos anos, verifica-se que várias transformações ocorreram nos sistemas e formas de governo. No âmbito de atuação dos governos e das formas de poder, sempre se constatou o conflito existente entre partidos políticos, havendo aqueles de situação aos governos e aqueles de oposição, o que é uma das características mais fortes dos sistemas democráticos. A democracia e seu governo para todos também traz embutida as ideias da política do Estado do Bem-Estar Social, permeando a construção de uma ideologia nacional que consiga dar conta de atender a diversidade. Para isso, os governos trabalham, principalmente, com políticas públicas.

As políticas públicas podem ser entendidas como as respostas dos governantes a uma demanda ou problema que apresenta um impacto público e social, visando atender ao interesse da coletividade. Elas são influenciadas por demandas, valores, costumes e ideias que formam a base da relação Estado e sociedade.

Essas políticas, em sua estrutura, acabam assumindo duas vertentes. De um lado, as políticas de governo, encabeçadas pelas decisões do poder executivo tomadas diante de determinadas demandas mais imediatistas que surgem na própria agenda política e administrativa interna ou de eventos que ocorrem em âmbito externo ao país e, até mesmo, por força

de mecanismos internacionais. Essas políticas geralmente agem no curto prazo e são executadas e administradas por meio de ministérios e secretarias, por exemplo. De outro lado, encontram-se as políticas de Estado, que envolvem problemas que geram demandas maiores do país, dos estados ou municípios e vários ministérios ou secretarias na sua execução, sendo aprovadas no âmbito do poder legislativo, geralmente após processo de audiências públicas com a sociedade. As Políticas de Estado podem surgir de novos problemas ou serem reformuladas a partir da ineficácia de políticas adotadas anteriormente que, muitas vezes, acabam por mudar normas e leis pré-existentes. Assim, essas políticas atuam mais a longo prazo.

Ao observar as políticas públicas de avaliação da Educação Superior, constata-se que a ação de avaliar se manteve, garantindo a manutenção da política de Estado, o que cria a sensação de continuidade das ações propostas para este fim. No entanto, embora a avaliação tenha permanecido, independente do partido político que assumiu o poder, as ações desta política pública foram modificadas por meio de Medida Provisória, Lei, Decretos e Portarias apresentadas pelos governos subsequentes a FHC, criando-se um Sistema Nacional de Avaliação. Logo, as políticas de Estado recebem as marcas das políticas de governo e são por elas alteradas.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, Paulo Roberto. Sobre políticas de governo e políticas de Estado: distinções necessárias. 2013. Disponível em: <http://www.imil.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>. Acesso em: 05 abr. 2018.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas públicas. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de et al. (Orgs.). Dicionário de políticas públicas. Barbacena, MG: EdUEMG, 2012.

BAIRROS, Mariângela. Políticas públicas educativas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática docente. Revista Exitus, Santarém (PA), v. 3, n. 1, p. 101-113, jan./jun. 2013.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BITTAR, Mariluce. O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 33-42, jun. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015.

BOBBIO, Norberto. Estado, governo e sociedade: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e políticas públicas. Brasília: IPEA, n. 21, jun. 2000.

GANZELI, Pedro. Regime de colaboração e Plano Nacional de Educação: política de estado ou política de governo. In: MARTINS, Angela Maria et al. (Orgs). Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de Oliveira; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como Sistema. Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), Brasília, v. 3, n. 6, 2006.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, Maria Isabel V. (Org.). O estudo da política: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 629-653, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000800006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 abr. 2018.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, REGULAÇÃO SOCIAL E FORMAS DE CONSENSO: ESCOLA SEM PARTIDO [95]

Policies on education, social regulation and forms of consensus: school without party

Jefferson Carriello do Carmo[96]; Anderson Santos[97]

Resumo: A instituição escolar é frequentemente utilizada para a difusão e concretização de ações, visando a imposição na sociedade de determinados conceitos e posturas de interesse do Estado e do mercado. Ação reguladora que se perfaz através de um número cada vez maior de Leis, Decretos, Regulamentos e Ementas implementando processos de consenso, cuja centralidade passa pela construção social dos indivíduos. Assim, o Estado desenvolve uma série de estratégias para fazer valer seus interesses e manter sua hegemonia. O Objetivo do trabalho é explicitar as formas e estratégias utilizadas pelo Estado para o atingimento consensual. Como exemplo, nosso foco será o movimento "Escola sem Partido", que nasceu no Brasil com muita repulsa e poucos declarados defensores no ano de 2004, segundo idealizadores: "como reação ao fenômeno da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais". Hoje alcança um número grande de simpatizantes e ocupa a pauta de discussões nas mais diversas esferas de poder.

Palavras-Chave: Políticas de educação. Regulação social. Formas de consenso. Hegemonia. Escola sem partido.

Abstract: The school institution is often used for the dissemination and implementation of actions, aiming at imposing certain concepts and attitudes of the state and the market in society. Regulatory action is carried out through an increasing number of Laws, Decrees, Regulations and Menus implementing consensus processes, whose centrality passes through the social construction of individuals. Thus, the State develops a series of strategies to assert its interests and maintain its hegemony. The purpose of the paper is to explain the forms and strategies used by the State for achieving consensus. As an example, our focus will be on the "School without Party" movement, which was born in Brazil with a lot of revulsion and few declared defenders in 2004, according to idealizers: "as a reaction to the phenomenon of instrumentalisation of teaching for political-ideological, partisan and elections. " Today it reaches a large number of sympathizers and occupies the agenda of discussions in the most diverse spheres of power.

---

[95] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho, Instituição Escolar e Políticas Educacionais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[96] Professor Titular da Universidade de Sorocaba - UNISO. Pós-Doutorado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Departamento de História – UNICAMP – jeffccprof@gmail.com.

[97] Jornalista, Advogado, Mestre em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Doutorando em Educação pela Universidade de Sorocaba – drandersonsantos@yahoo.com.br.

Keywords: Policies of education. Social regulation. Forms of consensus. Hegemony. School without party.

Introdução

Desde o surgimento do movimento "Escola sem Partido" em 2004, temos percebido no Brasil, a polêmica gerada na sociedade com defensores e opositores da ideia proposta. De um lado, os defensores afirmando que a Lei "Escola sem Partido" tornaria notório deveres dos professores já consagrados em Leis Constitucionais, infraconstitucionais e tratados internacionais, regras essas que, segundo os favoráveis ao movimento, são deixadas de lado por professores com ideologia de esquerda que tentam fazer dos alunos massa de manobra para seus projetos políticos e ideológicos. Na outra posição, os professores e opositores, contrários ao Projeto "Escola sem Partido" que nominam a iniciativa como "lei da mordaça", afirmando que o projeto tira a liberdade de expressão do professor, fere o direito de cátedra, e coíbe o direito à livre iniciativa do corpo docente em expor questões ideológicas e filosóficas que possam servir de contraponto no aprendizado dos alunos, principalmente diante do que, massivamente é difundido em termos de pensamento e comportamento na mídia e nos outros órgãos de contexto coletivo. Em situações como esta, O Estado lança mão de estratégias para "moldar" a sociedade, com o objetivo de minimizar a frente de oposição, diante de um tema tão polêmico.

O objetivo da pesquisa é mostrar o quanto a política pública educacional e a regulação social são utilizadas e, de que forma, para atuarem conjuntamente com outros dispositivos sociais na obtenção do consenso dentro da sociedade, fazendo valer as intenções do Estado de forma pacífica, por mais que os objetivos sejam de desagrado inicial da grande população. Neste sentido, os projetos intitulados "Escola sem Partido" que são discutidos na esfera municipal, estadual e na união, servirão de base para a pesquisa da estratégia de busca do consenso. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no

Curso de Doutorado da Universidade de Sorocaba – UNISO e é ligada a Linha de Pesquisa - História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares; tem articulação com o Grupo de Estudo Instituição Escolar – História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional – CNPq.

O movimento "Escola sem partido" surge, em nosso país em 2004, a pedido do Deputado Estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, ao procurador Miguel Nagib, para a elaboração de um projeto de Lei que reunia formas de coibir supostas "doutrinações" no campo educacional, tal projeto, deveria ir contra a tudo que fosse crítico à história oficial ou aos pressupostos do liberalismo econômico. Esse mesmo político, que é filho do Deputado Federal Jair Bolsonaro, apresentou o primeiro projeto dessa natureza em 2014, na Assembleia Legislativo do Rio de Janeiro.

A ideia do movimento, foi buscar respaldo em um levante que ocorreu nos Estados Unidos, na década de 80, chamado "No Indoutrination" (LANZENDORFER, 2003). Após suspeitas de que a classe de escrita crítica de seu filho, na UC San Diego, estava inadequadamente tendenciosa, Luann Wright, procurou maneiras para resolver o "problema" e acabou fundando o site www.noindoctrination.org (LANZENDORFER, 2003). Na sua reportagem, Lanzendorfer relata que o site oferecia um fórum on-line para que os alunos pudessem publicar "avisos sobre professores que parecem estar empurrando agendas sociais ou políticas na tentativa de doutrinar os alunos para uma maneira específica de pensar". Os autores ficavam ocultos, mas a escola e os professores eram divulgados, recebendo, estes, notificações para que tomassem conhecimento e que pudessem responder as acusações.

O movimento brasileiro foi encampado nas mais diversas esferas de poder, pelas chamadas Bancadas BBB, Bancada da Bala, da Bíblia e do Boi, fazendo menção ao fortalecimento que ocorrera desse grupo em meados de 2015, com a ascensão de políticos ligados as frentes de segurança, religiosa e ruralista, extremamente conservadoras.

Para a bancada BBB, na crítica do site "Levante Popular da Juventude" (2016), "é proibido pensar por si mesmo. E para que tenham êxito em permanecer num mundo dócil e domesticado, é preciso limitar e controlar o pensamento desde cedo, adestrando a juventude para criar adultos engaiolados".

Os interesses da Bancada BBB são distintos: a Bancada da Bala; luta pela flexibilização do Estatuto do Desarmamento e a redução da maioridade penal; a do Boi, promove a PEC 215 contra o interesse indígena; e a da Bíblia, é contra o aborto, contra o movimento gay e luta pelo Estatuto da Família. No quesito do "Escola sem Partido", porém, as movimentações e votações destas representações apresentam-se solidárias, por entenderem que o "inimigo" é a ideologia que professores de esquerda disseminam nas escolas. Neste caminho, a educação pública, é responsabilizada por eventuais "desvios" libertários que não são de interesse de um grupo conservador. O grupo conservador precisa ter em suas mãos, a "segurança" do desenvolvimento do processo de aprendizagem e de formação do cidadão, sem riscos de formação de pensamento oposto a corrente dominante social, econômica e política.

Estado Regulador e as Políticas Públicas de Educação

O Estado é o responsável pela implicação das políticas sociais e o seu surgimento, segundo Engels (2000), acontece de forma sutil, consensual, "sem violência interna ou externa", diante do avanço da mercancia, da acumulação de riquezas, da chegada de estrangeiros aos povos e do crescimento dos aglomerados urbanos. Surge, nessa visão clássica, para administrar as diferenças de interesses e de classes que, já se definiam antagônicas e, portanto, conflitantes. Daí o surgimento de um agente mediador:

> O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs a sociedade de fora para dentro; tampouco é a "realidade da ideia moral", nem a "imagem e a realidade da razão" como afirma Hegel. É, antes de tudo, um produto da sociedade quando esta chega a determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-la dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela, e dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2000, p. 136).

Com o propósito de entender a ação do Estado e seus interesses, necessário se fará a análise histórica temporal dos processos que incorporam as iniciativas regulatórias na instituição escolar. Todas as conexões de época, compõem o movimento desencadeador das políticas educacionais, portanto, "partimos do princípio de que o Estado não pode ser entendido por si mesmo, mas nas relações materiais de existência". (PERONI, 2003, p. 22).

Estado que assumiu características diferenciadas em cada país dadas as nuances diferentes, com "variações segundo seu modo de administrar as relações de trabalho, segundo sua política monetária, e fiscal e seu investimento público, os quais eram determinados internacionalmente" (HARVEY, 1989, apud PERONI, 2003, p. 23). Assim, a análise deverá ser feita com a base referencial que dá sustentabilidade ao proposto, sem perder de vista o fato de cada caso desenvolver características diferenciadas e, como tais, devem ser consideradas de forma detalhada para não corrermos o risco da imposição de visões baseadas em referências que tiveram origem em lugares e situações distintos da nossa realidade.

Deste modo Mascaro (2013, p. 13), entende que o objeto de estudo sofre variações, transfigurando-se no tempo e lugar, ele desmistifica o Estado como um ente de cunho paternal, criado para o benefício de toda a coletividade, retirando a ideia de bem comum e legitimidade:

> O avanço na compreensão do Estado e da política, na atualidade, se faz, necessariamente, superando todas as mistificações teóricas que ainda se limitam apenas a definições jurídicas ou metafísicas como a de que o Estado é o bem comum ou legitimo.

Conceito de Estado que está ligado ao relacionamento estrutural e histórico de sua atividade contraditória na sociedade, mostrando a faceta econômica e de alinhamento com os interesses do capital. Ainda que no pretexto de atingimento das necessidades comuns da sociedade, transmuta-se em parceiro econômico e exploratório.

> A compreensão do Estado só pode se fundar na crítica da economia política capitalista, lastreada necessariamente na totalidade social. Não na ideologia do bem comum ou da ordem nem do louvor ao dado, mas no seio das explorações, das dominações e das crises da reprodução do capital é que se vislumbra a verdade da política. (MASCARO, 2013, p. 14).

Vale notar que, neste sentido, o Estado é aparelho de fundamental importância para a perpetuação da vertente econômica " assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada" (MASCARO, 2013, p. 18). Por servir de instrumento capitalista, deixando os interesses da grande população em segundo plano, o Estado não aparece como claro e nítido servo do movimento econômico, mas atua subliminarmente nesse caminho. Assim, opera como terceiro na relação capital e trabalho. Com a estruturação da sociedade na base mercantil através das trocas, o Estado não é explorador direto, está apartado da produção capitalista, também, não é o explorado trabalhador e sim, um mediador. Logo:

> [...] surge o Estado como terceiro em relação à dinâmica entre capital e trabalho. Este terceiro não é um adendo nem um complemento, mas parte necessária da própria reprodução capitalista. Sem ele, o domínio do capital sobre o trabalho assalariado seria domínio direto - portanto, escravidão ou servidão. A reprodução da exploração assalariada e mercantil fortalece necessariamente, uma instituição política apartada dos indivíduos. Daí a dificuldade em se aperceber, à primeira vista, a conexão entre capitalismo e Estado, na medida em que, sendo um aparato terceiro em relação à exploração, o Estado não é nenhum burguês em específico nem está em sua função imediata. A sua separação em face de todas as classes e indivíduos constitui a chave da possibilidade da própria reprodução do capital: o aparato estatal é a garantia da mercadoria, da propriedade privada e dos

> vínculos jurídicos de exploração que jungem o capital e o trabalho. (MASCARO, 2013, p. 18).

A instrumentalidade da força estatal é feia pela forma jurídica, responsável por organizar as prioridades a serem implementadas na sociedade. A relação social, tem como mediadora a juridicidade das Leis, regulamentos, decretos e ementas; todas estas postas para dar embasamento e legitimidade na relação Estado, capital e sociedade. Com a juridicidade, se estabelece a política estatal.

> A forma política estatal se estabelece definitivamente apenas quando a sociabilidade geral se torna jurídica. O Estado de direito assim o é, fundamentalmente, porque opera em conjunto com as relações sociais permeadas pelo direito. No processo social da reprodução capitalista se instaura uma subjetividade que investe de juridicidade a relação entre burgueses e trabalhadores e, ao mesmo tempo, torna o Estado também permeado pela mesma juridicidade. (MASCARO, 2013, p. 40).

Neste sentido, o Estado intervém na sociedade, através das normas jurídicas. Estas normas, são os instrumentos vitais para a regulação social. Regulação que, na ótica de Barroso (2005, p. 727), "está associada, em geral, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas". Efetivamente, a regulação social é o instrumento pelo qual o Estado opera as políticas sociais.

> É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores. (BARROSO, 2005, p. 728)

Estas políticas públicas sociais, nascem para o ordenamento do contexto social "e têm por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema" (BARROSO, 2005, p. 733), sendo de responsabilidade do próprio Estado.

A "juridicidade" comentada por Mascaro (2013, p. 40), impõe às políticas sociais o dever de fazer restaurar a ruptura social ocasionada pelas distorções do mercado. Porém, a política social, assevera Hofling (2001, p. 31), volta-se, "em princípio, para a redistribuição dos benefícios

sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico". O Estado como gestor das políticas sociais, determina os rumos das políticas públicas, propondo os caminhos e maneiras a seguir. Essas políticas sociais, são "usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc."

Nas palavras Hofling (2001, p. 32), a política de educação, em sua forma jurídica, interfere na instituição escolar com o objetivo de amenizar problemas, se situando "no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social". As políticas de educação, não surgem por acaso, são fruto de interesses estatais fundados em anseios mercadológicos e, por assim serem, Hofling (2001, p.38) explica que são oriundos de "conflitos de interesses, [...] arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo".

Escola sem Partido

O movimento "Escola sem partido", surge no ano de 2004 fruto de uma "iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior" (NAGIB, 2017, p. 1). Originado da organização de um grupo, incomodado com a "contaminação político-ideológica" nas escolas, o movimento começa a desenvolver atividades com o intuito de mobilizar simpatizantes em torno de seus objetivos. Organizado, o grupo tratou de encontrar respaldo nas casas legislativas onde proliferaram projetos de Lei neste sentido. Para tanto, os legisladores ainda não engajados, foram chamados à mobilização, convencidos pelo posicionamento ante esquerda.

Imediatamente, o grupo contrário à proposta, também começa a se mobilizar para fazer frente ao pretendido por Nagib e seus simpatizantes.

Surgem contrários que vão se agrupando em blogs, redes sociais e sites com o intuito de repudiar a ideia. Entre eles, os grupos "Professores contra o Escola sem Partido" e a "Frente Nacional da Escola sem Mordaça" reuniram "um grupo de estudantes e professores que se opõem aos projetos de lei incentivados por este movimento que tramitam em várias casas legislativas do país". (PCESP, 2016, p. 1).

A ideia combatida pelo movimento escola sem partido é o antagonismo entre "Ensinar X Doutrinar" (FLORENCE, 2016, p. 1), dessa forma, o desenvolvido em sala de aula pelos professores de ideologia política acentuada, não seria a demonstração pura e simples de conceitos diversos e sim uma imposição de determinada posição filosófica, forçando o aluno a aderir aos seus ideais.

> Pertence ao senso comum a ideia segundo a qual um ensino intelectualmente honesto deve fomentar nos alunos a aptidão para o pensamento independente dos vícios e das ideologias, ao passo que a chamada "doutrinação" consiste na imposição, pelo professor, de uma doutrina na qual ele acredita e para a qual deseja ganhar a adesão dos alunos. (FLORENCE, 2016, p. 1).

O professor é assemelhado ao militante partidário, ferrenho defensor de ideais recheados de tendências, com propósitos políticos. "Não cumprem sua função de educadores, que consiste, sobretudo, em abrir as portas do pensamento responsável e nunca em fechá-las" (FLORENSE, 2016, p.1). Ao contrário do ensino responsável, a doutrinação se apresenta com o fim de fazer o aluno pensar da forma pela qual seu professor deseja, não dando subsídios para que este tome posição diferente da vivenciada pelo seu mestre. Sustentam a tese de que lutam contra professores esquerdistas infiltrados nas fileiras da educação pública. A doutrinação, nas palavras do filósofo Reboul (1970) pode se dar de duas formas:

> [...] a doutrinação de tipo conformista, que consiste no reforço de preconceitos já existentes na cabeça do educando, e a doutrinação de tipo sectário, marcada pelo ataque frontal aos preconceitos existentes na cabeça do educando e sua substituição por outros. Enquanto o conformismo impede que o educando elabore grandes projetos, cresça como pessoa e, assim, contribua para o bem social como um todo, o sectarismo está na raiz dos movimentos de negação radical da realidade, que frequentemente resultam em violência e grandes tragédias pessoais e/ou coletivas. (REBOUL, 1970, apud FLORENCE, 2016, p. 1).

Os movimentos contrários afirmam que o "Escola sem Partido", atinge em cheio o direito de cátedra dos professores, impondo uma "mordaça" ideológica e moral naqueles que devem ter a liberdade de mostrar ao aluno, os vários pontos filosóficos da atuação política de mundo. No artigo "Escola sem partido é mordaça contra realização plena do educando", Gentil (2016, p. 1) comenta que, para o aluno compreender aquilo que está contido nos livros, há a necessidade de uma contextualização de mundo, passando pela questão política e ideológica:

> Ante a hipotética aprovação de alguma dessas propostas, o professor terá que falar de política fora da sala de aula: no pátio, nos corredores, na lanchonete, na rua. É certo que, enquanto professor, estará obrigado a promover a educação dos alunos, que é um direito fundamental consagrado na Convenção Americana de Direitos Humanos. E a educação é necessariamente política, como dizia Paulo Freire. Ela só será plena se o educador ensinar ao educando que é preciso ler o mundo, ler a vida e finalmente ler o livro, nesta ordem cronológica. Ou o livro não será compreendido. (GENTIL, 2016, p. 1).

Defende a forma que se quer impor ao professor, não haverá a educação emancipadora, dada a não possibilidade de "emancipar sem apontar ao educando as relações de poder e a ação humana na polis, pois este é o mundo do qual ele faz parte" (GENTIL, 2016, p. 1). O movimento "Escola sem Partido" é a afirmação do status quo da extrema direita, pois pretende manter a dominação daqueles que se valem da situação de desconhecimento das várias posições políticas.

> Os projetos "escola sem partido" constituem, isto sim, outra expressão de um pensamento autoritário plasmado num cenário de respeito ao *status quo*, assim entendido como o da dominação exercida pelo senhor da propriedade privada. Este é tratado como principal referência para a aceitação de um tipo de educação voltada a conservar as regras estabelecidas sem grandes questionamentos. (GENTIL, 2016, p. 1).

Consequentemente, há a necessidade de manter a liberdade e a inviolabilidade do direito de cátedra do professor e da escola, pois são os responsáveis pelo "desvendamento da realidade de dependência das massas vulneráveis, sujeitas, mais que outras, à violência da sociedade comandada pelo senhor, com o beneplácito do Estado e seu aparato repressivo". (GENTIL, 2016, p. 1).

No olhar de Frigotto (2016, p. 2), os defensores da tese "Escola sem Partido" querem "disseminar o ódio e a intolerância", conduzindo "à eliminação do diferente". Decretando a "idiotização" da sala de aula:

> A única leitura do mundo, da compreensão da natureza das relações sociais que produzem a desigualdade, a miséria, os sem trabalho, os sem teto, os sem-terra, os sem direito à saúde e educação e das questões de gênero, sexo, etnia, cabe aos "especialistas" autorizados, mas não à professora e ao professor como educadores. Decreta-se a idiotização dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar. (FRIGOTTO, 2016, p. 2).

Assim, o autor apresenta as motivações para o movimento originado pela crise do Estado, frente ao plano global. Contínua, universal e profunda. Frigotto (2017, p. 30), comenta que, "para manter seus lucros tem que aumentar a desigualdade e as mais diferentes formas de violência, no limite pela eliminação de quem se opõe". A liberdade é combatida com pretextos dos mais diversos, dentre eles, a supremacia familiar. Na verdade, pretende-se criminalizar àquele que "abre os olhos" do aluno e, assim, eliminar toda e qualquer forma de visão de contraponto daquilo que está posto.

> Em nome de combater o terrorismo, institui-se o Estado policial que, como assinala Agamben, tem antes que criminalizar o inimigo ou adversário, para condená-lo a priori e justificar sua condenação ou, no limite, eliminá-lo. Do campo da guerra e do terrorismo, avança-se na criminalização dos movimentos sociais, culturais, sindicais e políticos que se opõem à violência da desigualdade, exclusão de direitos e do pensar divergente. Daí deriva-se para o que é científico neutro e deve ser ensinado nas escolas. (FRIGOTTO, 2017, p. 30).

Processo Hegemônico e a Estratégia de Consenso

Dada a polarização sobre a temática "Escola sem Partido", torna-se importante o estudo do processo de estabelecimento de consenso, utilizado pelo Estado para eliminar as oposições ou, pelo menos, minimiza-las. Concomitantemente a isso, surge o conceito de "Estado Educador" de Antonio Gramsci. Neste caminho o Estado será o propulsor de um novo nível de civilização e cidadão, utilizando-se dos "instrumentos auxiliares do Estado para tal exercício, segundo Gramsci [...] o direito, as leis, a escola e outras instituições" (CARMO, 2016, p. 224). De acordo com esta assertiva, Gramsci destaca a escola como de fundamental importância na difusão das ideias básicas de consenso, além de responsável pela formação da grande massa para o atendimento dos interesses da cadeia produtiva, uma vez que o "novo tipo de humano" seria capacitado para o "novo tipo de trabalho e de processo produtivo" (GRAMSCI, 2001, p. 258-259, apud CARMO, 2016, p. 225). Carmo (2016) descreve o pensamento de Gramsci sobre o Estado ético "educador" no contexto da escola:

> Quanto a escola, no âmbito da sua compreensão de Estado ético "educador" acrescenta: "uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes" e a escola, nesse sentido, tem a "função educativa positiva".

Fornece a escola, matéria prima braçal para a exploração econômica em um ambiente racionalista que necessitava de qualificação para o aumento da produção e sua qualidade. O Estado ético "educador" capacita, fornece o material humano necessário para a continuidade da

hegemonia da classe econômica dominante, e trabalha para a difusão de conceitos, pensares e olhares com base na aceitação das situações postas e a obtenção de consenso.

O consenso é utilizado para traçar uma estratégia onde não haja discordantes em número expressivo. Só se faz presente para solucionar crises oriundas de situações evidentes de exagero do ato exploratório ou repressivo, deixando o ambiente social deteriorado e insustentável. Na procura de harmonização para uma determinada situação de atrito, as partes envolvidas, classe dominante e classe dominada chegam a um denominador comum. Acordo, na maioria das vezes, resultante de perdas para os dominados, porém, motivada por algumas benesses coletivas e de uma convivência pacífica, permite-se, consente-se, tolera-se. A classe dominada recebe certos benefícios no processo de busca de consenso, se assim não acontecesse, o consentimento estaria comprometido, pois os envolvidos precisam sentir que estão avançando em alguns aspectos para fechar o acordo. Contudo, a condução das negociações é feita pelo grupo dominante, o detentor do capital, consequência de uma sociedade que vive em um sistema de trocas. O trabalhador, oferece a força operária em troca da remuneração econômica, em rápida análise, a classe dominada já inicia a relação em desvantagem e submissão. Assim, a coordenação, no campo da política social e educacional, fica adstrita à vontade de pequenos grupos, que administram as reivindicações da sociedade à "conta gotas", dando espaço à prognósticos pessimistas e nebulosos obtendo, apesar de tudo, o represamento de insurreições ou revoltas da população.

Em artigo versando sobre hegemonia e contra hegemonia, no enfoque gramsciano, Carmo (2005) afiança a terminologia hegemonia como dominação e, para o desenvolvimento do ato de dominar uma classe por outra, Gramsci (1978) afirmou que era sustentado por duas formas de controle: a da força com base política na "coerção" e a do "consentimento".

> Em outros termos isto sugere também que a relação entre a classe dominante e a classe subordinada há sempre uma dimensão pedagógica ou educacional de importância variável. [...] Enquanto que a força política se concentra no Estado, a dominação ideológica está associada às instituições da "sociedade civil" [...]. (CARMO, 2005, p. 122).

O Estado serve de fundamento para a busca do consenso. Assim, transforma-se em "alternativa para as soluções" dos problemas contemporâneos. Valendo-se dos ensinamentos de Giovanni Gentile, Carmo (2005, p.124) aponta que o Estado exige do indivíduo, sem se contrapor cabalmente a ele, sendo chamando à integração para a construção coletiva daquilo que deseja o ente estatal. Ele é convidado à participar dos problemas e soluções políticas de forma democrática, "nessa integração a liberdade era considerada do ponto de vista da inserção do indivíduo no Estado, ou melhor, onde o indivíduo se integrasse voluntariamente no Estado".

> [...] o centro do pensamento político de Gentile era a liberdade do indivíduo e da comunidade na força e na vontade soberana do Estado. Consequentemente, a relação social suprema estava inteiramente fora do indivíduo, exaltada na encarnação duma hierarquia humana, que se tornava portadora dos valores éticos, curiosamente mesmo quando atua pela coerção. É esta autoridade "espiritual", exercida com toda forma de "persuasão", ou seja, pelo "sermão" ou pelo "cacete", que liderará iniciativas contra "particulares" e organizações "parciais", objetivando o "restabelecimento" da sociedade em crise e a união "orgânica" entre o indivíduo e o Estado. (CARMO, 2005, p. 125).

A ideia de reorganização da classe burguesa para a manutenção da hegemonia surge com "o fim da época de ouro do capitalismo" e com "a necessidade de se pensar uma nova direção política para o mundo a partir de um consenso internacional de centro-esquerda" (LIMA, 2005, p. 47). Porém, a democracia capitalista, que possibilita essa aproximação de anseios entre as classes, recebeu sentença de morte por parte de Marx (1851), com a afirmação categórica de que ela não poderia ser "duradoura". Ao se ver, aproximar o oponente do poder, seria a decretação de seu extermínio, considerando o conflito de interesses envolvido. "A constituição sujeita o domínio político da burguesia a

condições democráticas que a cada momento auxiliam as classes hostis a aproximar-se da vitória e põem em risco os próprios alicerces da sociedade burguesa" (MARX, 1851, apud PRZEWORSKI, 1989, p. 161). Apesar do preconizado por Marx, a democracia sobreviveu nas sociedades ao longo da história, dando mostras de sua virilidade diante das crises do Estado democrático e do bem-estar social.

> A experiência histórica de várias sociedades demonstra que o capitalismo pode sobreviver por longos períodos sob condições democráticas, mesmo defrontando-se com graves e prolongadas crises econômicas. Contrariando repetidas previsões, em diversas sociedades o sufrágio universal não se tornou um instrumento para a abolição do capitalismo, tampouco forçou a burguesia a buscar proteção sob a forma de uma ditadura autônoma. As relações capitalistas de produção podem ser perpetuadas sob condições democráticas; a exploração pode ser mantida com o consentimento dos explorados. (PRZEWORSKI, 1989, p. 162-163).

Gramsci (1930), articula que o consentimento possibilita a continuidade hegemônica da classe dominante, devendo esta, ter atenção ao pretendido pela classe dominada, coordenando os interesses para que se tornem mútuos. Este exercício implica em sacrifícios, compromissos e concessões vitais para o plano consensual, todavia, sem ultrapassar certos limites de segurança da sobrevivência econômica.

> Indubitavelmente, o fato da hegemonia pressupõe que se levem em consideração os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia deve ser exercida, e que se deva formar um certo compromisso de equilíbrio - em outras palavras, pressupõe que o grupo dominante deva fazer sacrifícios de caráter econômico-corporativo. Porém, também não há dúvida de que tais sacrifícios e tal compromisso não podem atingir o essencial; pois, embora a hegemonia seja ético-política, deve ser também econômica [...]. Em outras palavras, o grupo dominante é concretamente coordenado com os interesses gerais dos grupos subordinados, e a vida do Estado é concebida como um processo contínuo de formação e superação de um equilíbrio instável (no plano jurídico) entre os interesses do grupo fundamental e os dos grupos subordinados - equilíbrio no qual os interesses do grupo dominante prevalecem, mas apenas até um certo ponto, isto é, detêm-se ante interesses econômicos estritamente corporativos. (GRAMSCI, 1930, apud PRZEWORSKI, 1989, p. 165).

Como já vimos, o Estado, a hegemonia da classe dominante e o status quo que hoje impera na sociedade, se valem de noções

conservadoras deflagradas pelo movimento "Escola sem Partido" para a manutenção da situação da forma que está, sem mudanças, contestações ou ações contra hegemônicas. Apesar de toda estratégia montada pela burguesia na busca do consenso pelo Estado, este unitariamente não se mostra eficiente para a mobilização da massa em torno de seus quereres. É preciso a criação e engajamento de outros atores imbuídos na disseminação de ideais e objetivos. Desta forma, o poder se reestrutura pressupondo "ao mesmo tempo a despolitização da política e a repolitização da sociedade civil" (NEVES, 2005, p. 90). Essa situação ocorre a tal ponto que, elege caminhos no sentido de retirar responsabilidades suas e as incumbir à organismos da sociedade civil, bem como, criar órgãos atrelados ao poderio econômico, com o objetivo de ter um braço mais próximo da sociedade para o engajamento, proliferação e formatação dos ideários pretendidos. No Brasil este histórico tem início quando "a burguesia viu-se forçada a criar organizações pra defender e representar seus interesses de classe" (MARTINS, 2005, p. 127). Desse modo, vão se estabelecendo, além dos aparelhos habituais de propagação da cultura hegemônica, outros pontos de apoio.

> Além da igreja, da escola e da mídia – aparelhos privados de hegemonia clássicos na organização da cultura brasileira -, vêm sendo criados e multiplicados novos aparelhos difusores da cultura hegemônica, constituídos diretamente pela burguesia por meio de suas fundações empresariais e de sua organização sindical e também pelo governo do Estado, por intermédio de subsídios financeiros das empresas estatais ou dos próprios organismos da administração direta e, ainda, por organizações não governamentais. (NEVES, 2005, p. 109).

Então, entidades de classe, confederações, institutos, órgãos do sistema S, centrais sindicais, entre outras, foram sendo criadas com o objetivo de aproximarem-se da classe trabalhadora e, através de outros meios persuasivos como: capacitação, aprimoramento, escola regular, esporte, lazer, artes, etc., ficaram incumbidas de difundir ideias e filosofias servientes à continuidade hegemônica, apostando em organismos que ultrapassavam a "esfera da produção, mantendo um

único objetivo: resguardar as condições políticas e econômicas que assegurariam a posição da burguesia como classe dominante e dirigente do país" MARTINS, 2005, p. 131).

As políticas de educação e de regulação social através da educação, se traduzem em políticas sociais de educação, por mais polêmicas que possam ser, como é o caso do Projeto "Escola sem Partido". Com relação a este assunto, o Estado vem lançando mão de estratégias para o alcance de um ambiente consensual na sociedade, dada a polarização sobre o tema, com prós e contras se debatendo no campo das ideias. Instala-se o que Gramsci (2002) conceituou de Estado ético "Educador". E é este, o exato tema que pretendemos investigar.

Referências

BARROSO, João. O Estado, A Educação e a Regulação das Políticas Públicas. Educação & Sociedade. Vol. 26, n. 92. Campinas, SP: 2005. p. 725-751.

CARMO, Jefferson Carriello. A construção histórica do conceito de hegemonia e contra hegemonia no pensamento político de Antonio Gramsci. Quaestio - Revista Estudos em Educação. Vol. 7, n. 1, Sorocaba, SP: Uniso, 2005. p. 113-128.

CARMO, Jefferson Carriello. Políticas de educação profissional e o estado educador: o caso dos institutos federais. In: VIEIRA, Carlos Magno Naglis; BAGARELLA, Nadia; FERREIRA, Valdivia Alves (Orgs.). Políticas educacionais em diferentes contextos da educação básica. Curitiba: CVR, 2016. p. 212-233.

ENGELS, Friedrich. A Origem da família, da propriedade e do Estado. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2000.

FLORENSE, Fábio. Ensinar X Doutrinar. Escola sem Partido, São Paulo: 2016. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/614-ensinar-x-doutrinar>. Acesso em: 10 out. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "Escola sem partido": imposição da mordaça aos educadores. Revista Espaço Acadêmico, São Paulo: 2016. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acesso em 15 out 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola "sem" partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GENTIL, Plínio. "Escola sem partido" é mordaça contra realização plena do educando. Revista Consultor Jurídico, São Paulo: 2016. Disponível em: <https://marxismo21.org/escola-sem-partido/>. Acesso em 14 out. 2017.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Vol. 4, 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

HOFLING, Heloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cadernos Cedes. Ano XXI, nº 55. Campinas, SP: 2001.

LANZENDORFER, Joy. noindoctrination.org. Metro Newspapers. Santa Rosa, CA, EUA: 2003. Disponível em: <https://www.bohemian.com/northbay/noindoctrinationorg/Content?oid=2178716> Acesso em: 27 de dez. 2017.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 127-174.

MASCARO, Alysson Leandro. Estado e forma política. São Paulo: Boitempo, 2013.

NAGIB, Miguel. Quem Somos. Escola sem Partido, São Paulo: 2017. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 9 out. 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

O espectro do Fascismo – "Escola sem Partido" e a neutralização da juventude. Levante Popular da Juventude. Brasil: 2016. Disponível em: <http://levante.org.br/blog/?p=1210> . Acesso em 03 jan. 2018.

PCESP. Quem Somos. Professores contra o Escola Sem Partido, São Paulo: 2016. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/sobre/>. Acesso em: 11 out. 2017.

PERONI, Vera. Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PRZEWORSKI, Adam. Capitalismo e social-democracia. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO: EMPRESÁRIOS, INDÚSTRIA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA[98]

The all for education movement: entrepreneurs, industry and public education

Edmara Aparecida Parra Melati[99]

Resumo: O tema da pesquisa é a atuação do empresariado na educação pública, por meio do movimento Todos pela Educação (TPE). O objetivo geral consiste em investigar a atuação do empresariado por meio do movimento TPE e os desdobramentos desta atuação nas políticas educacionais. Os objetivos específicos são: a) Investigar a origem do movimento TPE, seus princípios, objetivos e as estratégias utilizadas pelos empresários na articulação com o Estado; b) Analisar o discurso contido nos documentos produzidos pelo Movimento TPE; c) Analisar o processo de implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e suas bases de sustentação frente ao Plano Nacional de Educação (PNE) - 2001; d) Investigar as estratégias para a mobilização social e produção de consensos para incentivar a participação social pelo viés do voluntariado. A hipótese sugere que o empresariado, por meio do movimento TPE, impactou a educação pública, de forma a atender às exigências econômicas e a concorrência internacional.

Palavras-Chave: Políticas educacionais. História da educação. Estado. Empresários.

Abstract: The theme of the research is the performance of entrepreneurship in public education, through the movement Todos pela Educação (TPE). The general objective is to investigate the activity of the entrepreneurs through the TPE movement and the unfolding of this action in the educational policies. The specific objectives are: a) To investigate the origin of the TPE movement, its principles, objectives and the strategies used by the entrepreneurs in articulation with the State; b) Analyze the discourse contained in the documents produced by the TPE Movement; c) Analyze the implementation process of the Education Development Plan (EDP) and its bases of support in front of the National Plan of Education (EDP) - 2001; d) Investigate strategies for social mobilization and consensus-building to encourage social participation through volunteerism. The hypothesis suggests that entrepreneurship, through the TPE movement, has impacted public education in order to meet economic demands and international competition.

Keywords: Educational policies. History of education. State. Businessmen.

---

[98] Trabalho apresentado ao Grupo de Estudo Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[99] Edmara Aparecida Parra Melati – Supervisora de Ensino no Munícipio de Sorocaba, Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade de Sorocaba - UNISO. Sorocaba | SP | Brasil. Contato: edmara.sedu@gmail.com.

Introdução

O problema que norteia o estudo está relacionado com a investigação de como as políticas de educação, propostas pelo Estado vem sendo articuladas junto ao empresariado, no período que abrange os dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). A pesquisa objetiva analisar a atuação do empresariado no planejamento educacional brasileiro com base no movimento Todos pela Educação (TPE) e o desdobramento dessa atuação nas ações propostas pela esfera pública.

Para tanto pretende-se investigar a origem do movimento TPE, seus princípios, objetivos e as estratégias utilizadas pelos empresários na articulação com o Estado no âmbito da formulação de políticas públicas. Outro aspecto relevante a ser observado é o discurso contido nos documentos produzidos pelo movimento TPE, objetivando a produção de consensos e o incentivo a participação social pelo viés do voluntariado.

Sobre a pesquisa no contexto educacional brasileiro, Alves (2007, p. 265) esclarece:

> Sobretudo, esse caminho árduo é o recurso que pode fazer a consciência dos educadores emergir para um patamar no qual se revele a singularidade da educação brasileira. Que se tenha a clareza, diante dessa afirmação, que o singular não se opõe ao universal. O singular é tão-somente, a forma específica pela qual os homens realizam o movimento do universal no espaço que lhes corresponde. Tornar consciente essa forma específica deve ser uma preocupação fundamental da pesquisa científica, sob pena de continuarem grassando, entre nós, os modismos que, por mimese, são buscados no exterior. Isso não é uma reação ao que se faz além fronteiras; é uma reação às cópias aligeiradas e mal digeridas que campeiam, inclusive, no dito mundo da ciência. Os historiadores da educação não têm motivos para alardear sua imunidade a esse fenômeno, como qualquer observador arguto pode constatar.

Portanto parte-se da hipótese de que o empresariado, por meio do movimento TPE, impactou o planejamento educacional brasileiro, de forma a atender às exigências econômicas e a concorrência internacional.

Outro ponto que merece destaque na pesquisa é a análise do processo de implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

e suas bases de sustentação frente ao Plano Nacional de Educação (PNE), vigente na época.

De acordo com Ferreira (2011) o planejamento firmou-se como prática desde a década de 1920, compreendido como um instrumento utilizado na reconstrução de nações afetadas pela Primeira Guerra Mundial e pela crise de 1929. Após a Segunda Guerra, o planejamento fortaleceu-se com a criação de novas entidades internacionais de caráter econômico e financeiro, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Grupo Banco Mundial. Essas entidades tinham o objetivo de elaborar planos para reorganizar a economia dos países europeus afetados pela guerra.

A partir da década de 50, a influência dessas organizações junto aos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil, ocorreu com o discurso da cooperação para o desenvolvimento que se dava por meio de empréstimos financeiros, cujo objetivo era a execução de projetos de infraestrutura econômica, estendendo-se, ainda, ao setor social:

> [...] o processo de cooperação econômica contribuiu para a consolidação do planejamento estatal dos países receptores – entre eles o Brasil. Em países da América Latina esse papel coube à Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), cujo objetivo era a aceleração do desenvolvimento econômico da região. O planejamento educacional, por sua vez, teve como fonte orientadora a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) (órgão ligado à Organização das Nações Unidas – ONU para o desenvolvimento da educação), com o suporte de sua entidade afiliada, o Instituto Internacional para o Planejamento da Educação (IIPE). [...] (FERREIRA, 2011, p. 72).

A influência dos organismos internacionais, por meio de instituições e fóruns internacionais voltados à defesa de que o conhecimento, situa-se como um dos eixos fundantes da atividade produtiva e colocam a educação como uma das condições indispensáveis para que os países se integrem no processo de produtividade característico da economia global, o que afeta, substancialmente, os sistemas educacionais dos países capitalistas:

> Evidencia-se nesse momento a intensificação (ou criação) de instituições e fóruns internacionais que procuram formular diretrizes políticas para orientar (ou impor) aos Estados nacionais concepções e práticas educativas que estejam em articulação com os interesses globais. Segue-se uma trilha que procura limitar o papel dos Estados nacionais na formação de políticas e estratégias para o campo da educação, mais voltadas para o atendimento das características e particularidades internas dos países. Embora eles não deixem de exercer uma função nacional, perdem importância diante das investidas das organizações internacionais que procuram orientar os novos destinos da política educacional. (cabral NETO, 2012, p. 26).

A globalização, permeada pelos ditames neoliberais, encontra nos organismos internacionais um campo privilegiado para construção e difusão de estratégias de desenvolvimento a serem implantadas, por meio de documentos oriundos dos grandes eventos que integram as agendas internacionais e afetam o planejamento educacional dos países, em especial aqueles com economias mais instáveis.

Neto (2012) afirma que o Brasil, assim como a grande maioria dos países da América Latina, tem sido alvo das pressões no campo das políticas educacionais, dos organismos internacionais, com destaque para uma atuação mais enfática do Banco Mundial.

Nesse contexto, pode-se citar a influência da Conferência Mundial de Educação para Todos, que se realizou em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, coordenada pelo Programa das Nações Unidas (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial.

Em relação à Conferência de Jomtien em 1990, na Tailândia:

> [...] viria a servir de referência, no Brasil, para o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e para o Plano Nacional de Educação (1998). Este evento, considerado um marco, em especial para os nove países então com a maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) – conhecidos como "E-9" – impulsionou-os a desencadear ações em direção aos compromissos firmados na chamada Declaração de Jomtien. (SOUZA; FARIA, 2004, p. 928).

A Conferência teve como foco promover a universalização do acesso à educação básica, cabendo a cada país estabelecer suas próprias metas

para a década de 1990, em consonância às dimensões da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

As políticas educacionais foram reformuladas em resposta aos organismos internacionais. O Ministério da Educação elaborou em dezembro de 1990, o Programa Setorial de Ação do Governo do Presidente Fernando Collor de Mello, na Área da Educação (1991-1995) e teve como fundamentos a educação na Constituição Federal de 1988 e a modernização do Brasil com sua inserção na ordem econômica internacional.

Dessa forma, no decorrer da década de 1990, o enfoque internacional foi confirmado com a prioridade dada ao ensino fundamental, com foco nos principais eixos que concretizam a redefinição do papel do Estado na política educacional marcada pelo processo de descentralização, evidenciado durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso.

Referencial Teórico

De acordo com o relatório TPE (2006-2009, p. 12) o grupo inicial, que, posteriormente, culminou no movimento, começou a se formar em junho de 2005, associado à experiência do instituto Faça Parte, o qual incentivava ações de voluntariado educativo nas escolas. Com a universalização do ensino fundamental, o desafio apresentava-se diante do atendimento das demais etapas da educação básica e qualidade do ensino ofertado. Assim o Instituto Faça Parte realizou:

> [...] um levantamento dos projetos em curso em órgãos dos governos federal, estaduais e municipais, e também em organizações da sociedade civil, totalmente afinados com premissas adotadas por organizações internacionais como, por exemplo, a Unesco. Nesse esforço, foram identificadas 10 grandes causas e 26 compromissos essenciais para a construção de uma Educação pública de qualidade, em sintonia com a Declaração de Jomtien (1990) e os desafios sociais e econômicos que nós, brasileiros, temos que enfrentar. (https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca - acesso em 16 de setembro de 2017).

Conforme o relatório TPE (2006-2009, p. 15) o documento "10 Causas e 26 Compromissos", deu origem ao Pacto Nacional Pela Educação, em agosto de 2005. O Pacto aspirava um caráter mais formal, cujo objetivo era:

> [...] "criar um movimento permanente de mobilização nacional, alimentado pelo acompanhamento da sociedade de poucas metas verificáveis e mensuráveis. Os responsáveis pelos resultados das metas devem se sentir estimulados a cumpri-la e constrangidos se não o fizerem". (https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca - acesso em 16 de setembro de 2017).

O TPE denomina-se como uma aliança nacional apartidária entre iniciativa privada, organizações sociais, e governos. Sua origem está associada a empresas como Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas - GIFE, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos, Grupo Abril, dentre outros.

Na explanação sobre quem compõe o movimento TPE, verifica-se o discurso em relação ao engajamento do poder público e da sociedade brasileira em prol da educação:

> Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. (http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o - tpe - acesso em 16 de setembro de 2017).

O relatório intitulado TPE (2006-2009, p.9) traz a definição do movimento:

> O Todos Pela Educação não é um projeto de uma organização específica, mas sim um projeto de nação. É uma união de esforços em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza, em sua área, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação de qualidade. (https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca - acesso em 16 de setembro de 2017).

Ao observar a aproximação do movimento TPE do poder estatal verifica-se que, após cinco anos de governo do presidente Lula, o

Ministério da Educação apresenta à sociedade o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE com o discurso de que é necessário ultrapassar a visão fragmentada adotada pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Assim, o PDE contempla todos os níveis de ensino e enuncia a intencionalidade de se adotar a visão sistêmica de planejamento.

Portanto, o plano concebe uma nova proposta de acompanhamento das ações e monitoramento de resultados:

> O MEC chama para si a responsabilidade de atuar de forma mais incisiva na indução de uma educação básica de qualidade. Para isso, define vários mecanismos de controle da ação municipal. Além do termo de compromisso que formaliza a adesão dos municípios em troca de assistência técnica e apoio financeiro, foi implantado um Sistema de Monitoramento – Simec – para acompanhar as ações do PDE e dos planos de ações articuladas – PAR – empreendidos por estados e municípios para a melhora das condições da educação básica. Além disso, o PDE criou um novo indicador de avaliação de rendimento, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – Ideb. (KRAWCZYK, 2008, p. 804).

Paralelamente ao lançamento do PDE, em 15 de março de 2007, publica-se o Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

As metas propostas pelo TPE para a educação pública Brasileira são as seguintes:

> 1 – Toda criança e jovem de 14 a 17 anos na escola - Até 2022, 98% ou mais das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola.
>
> 2 – Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos - Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.
>
> 3 – Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano - Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para seu ano.

> 4 – Todo jovem de 19 anos com ensino Médio concluído - Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.
>
> 5 – Investimento em Educação ampliada e bem gerido - Até 2010, mantendo-se até 2022, o investimento público em Educação Básica obrigatória deverá ser de 5% ou mais deverá ser de 5% ou mais do Produto Interno Bruto. (http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educação/5-metas -acesso em 16 de setembro de 2017).

Para Saviani (2009) o Plano de Metas Compromisso TPE é:

> [...] com efeito, o carro-chefe do PDE. No entanto, a composição global do PDE agregou, já na origem, outras 29 ações que, no processo de execução do Plano, foram ampliando-se de tal modo que, em março de 2009, no site do MEC estampa, no âmbito do PDE, 41 ações. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. (SAVIANI, 2009, p. 5)

O TPE materializa-se como um organismo comprometido com as estratégias da hegemonia da classe burguesa em afirmar uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros:

> [...] Sua penetração nas instâncias do Executivo e do Legislativo, e a transformação de sua proposição em lei, fundamentando parte do Plano de Desenvolvimento da Educação do governo Lula da Silva, embora definida sob o argumento da "parceria", é, na verdade, uma tática que visa assegurar condições para o exercício da dominação de classe no campo educacional. Assim, os empresários organizados no TPE demonstram compreender que a configuração da sociedade brasileira na atualidade exige ações mais articuladas e requintadas quando comparadas com o passado. (MARTINS, 20008, p. 13).

Nesse sentido sobre o conceito de hegemonia, toma-se por base as análises gramscianas:

> Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamental em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta

> hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que incluí as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Com base no referencial gramsciano, o vínculo orgânico entre sociedade civil e Estado explica o caráter molecular dessa dominação que atravessa todos os espaços sociais, educando o consenso, forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos. Nesse sentido, podem-se fixar dois grandes "planos" superestruturais:

> [...] o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como "privados") e o da "sociedade política ou Estado", planos que correspondem, respectivamente, à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de "domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". (PRONKO; FONTES, 2012, p. 392).

Saviani (2009) ao comentar sobre o livro: "O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas", lançado pelo MEC, em outubro de 2007, observa que a publicação está estruturada em três partes 1. Razões e Princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação; 2. O Plano de Desenvolvimento da Educação como programa de ação; 3. O plano de Desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre o sistema nacional de educação. O autor compreende que o referido livro defende uma visão sistêmica e anuncia as oposições indevidas tomadas pelo governo anterior, entre elas a prioridade dada à educação básica em detrimento à educação superior e o foco dado ao ensino fundamental em detrimento à educação infantil e ensino médio. Traz a ideia de que o descuido com as outras etapas da educação básica acabou por resultar o enfraquecimento do ensino fundamental. A essas duas oposições também somam-se os efeitos deletérios entre o ensino médio e a educação profissional, entre a alfabetização e a educação de jovens e adultos e entre a educação regular e a educação especial. Observa, ainda, que o livro explica que o PDE pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação, o qual em certa

medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação.

Saviani (2009) observa a especificidade do PDE em confronto com o Plano Nacional de Educação vigente na época:

> Confrontando-se a estrutura do PNE com a do PDE, constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele define-se, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, de introduzir o advérbio "teoricamente" porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente com este. (SAVIANI, 2009, p. 27).

De acordo com Saviani (2009) em relação ao ensino fundamental, verifica que a meta 17 do PNE encontra-se diretamente contemplada no PDE, por meio da ação "Transporte Escolar". As demais 29 metas fixadas pelo PNE para o ensino fundamental não são objetos de consideração por parte do PDE. A instituição da "Provinha Brasil" não estava prevista no PNE. O programa "Dinheiro Direto nas Escolas" que consiste num mecanismo de racionalização da gestão, não se relaciona diretamente com as metas, mas pode incidir na realização das mesmas pelo viés da eficiência e eficácia. O programa "Gosto de ler" não está ligado diretamente às metas do PNE, ainda que, ao efetivar a Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa, se propunha a incentivar o gosto pela leitura e escrita.

Já no âmbito do ensino médio, Saviani (2009) esclarece que das vinte metas definidas, o PDE contempla, com o programa "Biblioteca na Escola", parcialmente, a meta 9 do PNE, que previa, ao final de 2005, que todas as escolas de nível médio deveriam estar equipadas com biblioteca. E, pelo programa "Inclusão Digital", contempla a meta 10 do PNE, que

previa, para o final de 2010, a instalação, em todas as escolas de nível médio, de equipamentos de informática, com a ação "Inclusão Digital", o PDE propunha-se a equiparar todas as escolas já em 2007.

Para Saviani (2009):

> A conclusão que se patenteia é que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE. E, como adotou o nome de "plano", projeta a percepção de que se trata de um novo plano nacional de educação, que estaria sendo colocado no lugar do PNE aprovado pelo Congresso nacional, em 9 de janeiro de 2001. Para isso, porém, seria necessário que fosse aprovada uma nova lei que revogasse o atual PNE, substituindo-o por um novo plano que absorvesse as características do PDE. Mas não é disso que se trata. O PDE foi lançado num momento em que se encontrava formalmente em plena vigência o PNE, ainda que, de fato, este permaneça, de modo geral, solenemente ignorado. (SAVIANI, 2009, p. 28 e 29).

De acordo com Shiroma et al. (2011), a recomposição da agenda empresarial no campo da educação oferece novas referências discursivas que redefinem a atuação da chamada "sociedade civil". Para as autoras, o TPE visa criar uma "nova consciência" e "uma nova sensibilidade" com relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica.

Com base nesse pressuposto, torna-se necessário pensar em procedimentos metodológicos que embasem os estudos de forma a aclarar o problema levantado e analisar as intencionalidades do movimento TPE, bem como a investigação de como as políticas de educação, propostas pelo Estado, vem sendo articuladas junto ao empresariado, durante período em questão.

Metodologia

A metodologia a ser adotada está centralizada na investigação das políticas de educação propostas pelo Estado, por meio da pesquisa documental de cunho histórico, político e analítico. Assim, o trabalho direciona-se à análise do processo de construção dessas políticas inseridas no contexto social em que foram produzidas.

Conforme as pertinentes ideias de Rodríguez (2010, p. 37), o manuseio das fontes documentais é uma ferramenta necessária para poder interpretar, criticar a fonte pesquisada e, consequentemente, construir conhecimento histórico.

A fim de melhor organizar os tempos e espaços a serem percorridos e o tratamento em relação às fontes que serão analisadas, a pesquisa documental será realizada em duas etapas que se complementam, a pesquisa histórica e a pesquisa teórica:

> A pesquisa documental possui dois vértices que acabam sendo caminhos complementares: a *pesquisa histórica* e *a pesquisa teórica.* A pesquisa histórica objetiva a compreensão de fenômenos através do exame de acontecimentos passados, configurando-se como uma investigação crítica desses acontecimentos e experiências, com base em intenso trabalho bibliográfico-documental [...]. A pesquisa teórica consiste numa elaboração da fundamentação teórica, necessária para compreender e se aproximar ao objeto de estudo. Permite a análise e entendimento das questões empíricas levantadas. (RODRÍGUEZ, 2004, p. 20).

Assim, a pesquisa teórica será embasada nos estudos realizados por autores indicados que propõem uma análise crítica da inserção do movimento empresarial, no período a ser estudado, bem como a repercussão dessa inserção no contexto sócio-político de disputa em que as políticas de educação são elaboradas.

Diante do exposto, adotam-se procedimentos metodológicos que possibilitam o adequado tratamento das fontes históricas. Entretanto, Evangelista (2008) alerta para a necessidade de rigor no processo de seleção e análise das fontes:

> Há nelas mais do que o dito textualmente. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte. (EVANGELISTA, 2008, p. 10).

Nesse sentido, o procedimento metodológico da pesquisa terá como objeto de análise o discurso contido nos documentos que referendam as políticas educacionais propostas pelo movimento TPE:

> Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho geral, constitutivo do homem e da sua história. Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz o homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 1999, p. 15).

A fim de analisar os documentos oficiais implantados pelo Estado como mecanismo de orientar as relações hegemônicas, ainda, será considerada a intertextualidade como procedimento de análise das legislações, relatórios, planos, diretrizes, decretos, pareceres, regulamentações. A relação entre intertextualidade e hegemonia busca compreender como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos, pois:

> A teoria da intertextualidade não pode ela própria explicar essas limitações sociais, assim ela precisa ser combinada com uma teoria de relações de poder e de como elas moldam (e são moldadas por) estruturas e práticas sociais. A combinação da teoria da hegemonia [...] com a intertextualidade é particularmente produtiva. Não só se pode mapear as possibilidades e as limitações para os processos intertextuais dentro de hegemonias particulares e estados de luta hegemônica, mas também conceituar processos intertextuais e processos de contestação e reestruturação de ordens de discurso como processos de luta hegemônica na esfera do discurso, que têm efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135).

Esse procedimento metodológico visa, ainda, à compreensão do vocabulário contido nos documentos oficiais que prescreveram as políticas educacionais propostas pelo Estado, seus significados, o contexto em que foram produzidos, a forma, o conteúdo, quem os produziu, os destinatários, e, por fim, as diversas intencionalidades que os permeiam na busca do consenso social.

A pesquisa encontra-se na fase inicial, portanto ainda não há resultados que possam ser considerados, mas a opção por esse

procedimento metodológico não visa a esgotar a complexa problemática que envolve o assunto proposto neste estudo como lembra Shiroma et al (2005, p. 429) ao referir-se sobre decifrar textos para compreender a política, afirmam que os documentos são "uma mina de ouro" e podem fornecer indícios de como as instituições explicam a realidade para legitimar suas atividades.

Referências

ALVES, Luiz Gilberto. Em busca da Historicidade das Práticas Escolares. In: NASCIMENTO, M.I.M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 255-265.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado,1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br >. Acesso em: 09 de set. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1995. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 set. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br >. Acesso em 10 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. (s/d.). O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993. Disponível em <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em 12 agosto 2017.

CABRAL NETO, Antônio. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. Revista Educação em Questão. Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, jan./abr., 2012.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos. UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 agosto. 2017.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de Política Educacional. 2008. Disponível em: < http://www.dfe.ue.br/texto>. Olinda.PDF. Acesso em 26 de agosto de 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marilia. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 1, 69-96, jan./jun. 2011.

HISTPEP. Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional. Disponível em: <Profissionallhttp://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/47872278905932251875000> . Acesso em 03 de agosto. 2017.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

MARTINS, André Silva. Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Trabalho apresentado no GT 9 – Trabalho e Educação durante a 31 Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2008.

MELATI, Edmara Aparecida Parra. Planejamento educacional na Secretaria da Educação de Sorocaba: autonomia ou sujeição? (1994 – 2003) - 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. In: O Guardador de Inutensílios. Cadernos de Cultura. n. 7, p. 17-30, maio 2004.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa Histórica: o trabalho com fontes documentais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

SAVIANI, Dermeval. PDE - O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, E.; et al. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs). Políticas Educacionais. São Paulo, Cortez, 2011, p. 222- 248.

SHIROMA, Oto Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n 02, 2005.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Missão, objetivos e princípios. (s/d). Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br> - Acesso em 16 de setembro de 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Quem somos. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos> - Acesso em 16 de setembro de 2017).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Relatório Todos Pela Educação (2006-2009). Disponível em:< https://www.todospelaeducacao.org.br//biblioteca> - Acesso em 16 de setembro de 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 5 metas. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educação> - Acesso em 16 de setembro de 2017.

O GRUPO ESCOLAR DE TIETÊ/SP: SUA RELAÇÃO COM A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA, FORMAÇÃO DA CIDADANIA E CONTRIBUIÇÃO PARA A ISONOMIA DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 – 1930)[100]

The school group of Tietê / SP: its relation with the democratization of the school, formation of citizenship and contribution to the isonomy during the first republic (1889 - 1930)

Pedro Luiz Dal Boni[101]

Resumo**:** A pesquisa analisa a instalação do primeiro grupo escolar Luiz Antunes de Tietê/SP, criado aos 15 de outubro de 1894. É o quarto mais antigo "templo de civilização", construído pelos republicanos no estado de São Paulo. Criado após a proclamação da República, ele refletia o ideário republicano de educação universal e a preocupação pela redução do analfabetismo. Centrado na filosofia positivista, buscava estabelecer uma nova configuração sócio-política, que a partir das escolas públicas poder-se-ia seguir os passos dos povos civilizados, rumo ao progresso. A implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo, ensejou que posteriormente se disseminasse por todo o Brasil as instituições escolares de primeiras letras. O prédio do grupo escolar de Tietê que ostenta uma riqueza arquitetônica, medalhões em sua fachada e o mapa da América do Sul, cujo significado, segundo estudos de Rosa Fátima de Souza, representa um tributo à instrução como ciência e cultura, foi tombado pelo Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo. A pesquisa em curso, objetiva conhecer a implantação do referido colégio no município, os destinatários do ensino desde o ano de sua fundação em 1894 até o ano de 1930, final da Primeira República, abrangendo a partir da origem dos grupos escolares paulistas. Teoricamente, busca conceituar, pelo viés da educação, cidadania e isonomia, reconhecendo o grupo escolar como espaço democrático de educação para todos. Metodologicamente, a investigação faz o levantamento de fontes primárias como a legislação pertinente, documentos escolares, especialmente os livros de matrículas, jornais e imagens que registram a instituição escolar no contexto da cidade, interpretados à luz de autores que são referência ao estudo das instituições escolares, como Sanfelice, Magalhães e Rosa Fátima de Souza. A análise dos livros de matrículas da época revelou a presença de filhos de brasileiros em sua maioria, porém, foram encontradas matrículas de filhos de imigrantes italianos, portugueses, alemães e russos. A presença de grande quantidade de meninas matriculadas na ocasião, rompendo com padrões éticos e morais da época surge como um dado relevante. Também foram encontrados nos livros de matrículas uma grande presença de estudantes, filhos de pequenos lavradores, negociantes e domésticos. Ao analisarmos apenas estes dados, eles permitem afirmar que o grupo escolar de Tietê, foi democrático, isonômico e acessível a todos.

---

[100] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho de pesquisas em História da Educação do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[101] Doutorando em Educação pela UNISO, na Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação. E.mail: pedrodalboni@outlook.com.

Palavras-chave: Grupos escolares. República. Democracia. Cidadania. Isonomia.

Abstract: The research analyzes the installation of the first school group Luiz Antunes de Tiete / SP, created on October 15, 1894. It is the fourth oldest "temple of civilization", built by Republicans in the state of Sao Paulo. Created after the proclamation of the Republic, it reflected the Republican ideology of universal education and the concern for the reduction of illiteracy. Focused on positivist philosophy, it sought to establish a new socio-political configuration, which from the public schools could follow the steps of civilized peoples, towards progress. The implantation of the school groups in the state of Sao Paulo, meant that later school districts of first letters were disseminated throughout Brazil. The building of the Tiete school group that boasts an architectural richness, medallions on its façade and the map of South America, whose meaning, according to studies by Rosa Fatima de Souza, represents a tribute to education as science and culture, was described by the Council of the Historical, Archaeological, Artistic and Tourist Patrimony of the State of Sao Paulo. The research in progress, aims to know the implantation of the said college in the municipality, the recipients of the teaching from the year of its foundation in 1894 until the year 1930, end of the First Republic, covering from the origin of the school groups from Sao Paulo. Theoretically, it seeks to conceptualize, by the bias of education, citizenship and isonomy, recognizing the school group as a democratic space of education for all. Methodologically, the investigation surveys primary sources such as relevant legislation, school documents, especially the registration books, newspapers and images that register the school institution in the context of the city, interpreted in the light of authors who are reference to the study of school institutions, such as Sanfelice, Magalhaes and Rosa Fatima de Souza. The analysis of the books of enrollment of the time revealed the presence of children of Brazilians in the majority, however, were found enrollment of children of Italian, Portuguese, German and Russian immigrants. The presence of large numbers of girls enrolled at the time, breaking with ethical and moral standards of the time appears as a relevant fact. Also found in the enrollment books was a large presence of students, children of small farmers, merchants and domestic. When we analyze only these data, they allow us to affirm that the Tiete school group was democratic, isonomic and accessible to all.

Keywords: School groups. Republic. Democracy. Citizenship. Isonomy.

Introdução

Esse trabalho contempla um estudo sobre a criação do primeiro grupo escolar na cidade de Tietê/SP. Implantado logo após a proclamação da República, ele reflete o ideário republicano que norteou sua época envolvendo a questão da redução do analfabetismo; ostentando uma suntuosa construção, situado no centro da cidade, juntamente com outros prédios públicos, é impossível não admirar a sua grandiosa arquitetura, pois os republicanos não se preocuparam apenas em construir

escolas, mas verdadeiros edifícios suntuosos que a professora Rosa Fátima de Souza chamou-os de templos de civilização.

Acreditava-se que a implantação de um regime republicano levaria o Brasil para a modernidade; da França vieram os ideais positivistas de Augusto Comte e associado ao novo regime estaria garantida a ordem e progresso.

Objetivando a redução do analfabetismo com a educação atrelada à cidadania, a instrução primária tornou-se indispensável para consolidação do regime republicano e, assim surgiram os grupos escolares, preliminarmente no estado de São Paulo e posteriormente disseminaram-se por todo o Brasil.

O que podermos registrar de novo reside nas diferentes abordagens endossadas por intelectuais, movimentos sociais, partidos políticos, especialistas e interessados na questão. Desta maneira, o que não representava passou a ser e o que existia ocupa nova realidade na sociedade urbana e rural, onde os grupos escolares substituíram as escolas isoladas.

Fruto de um ideário republicano ou não, a pauta discursiva da pesquisa examinará a importância da implantação do grupo escolar no município de Tietê e sua contribuição para a formação da cidadania, buscando a isonomia e redução de desigualdades sociais.

Tem por objetivos identificar a origem dos grupos escolares no estado de São Paulo; conhecer a instalação do grupo escolar de Tietê/SP; reconhecer os destinatários do ensino republicano que frequentaram o grupo escolar de Tietê, durante a Primeira República e conceituar cidadania e isonomia;

Problematiza a partir do ideário republicano se o grupo escolar foi democrático, atendendo a todos, indistintamente de classe social, gênero ou origem.

Para percorrer os caminhos da problematização, apoia-se em autores como Rosa Fátima de Souza, Dermeval Saviani, José Luís

Sanfelice, Alexis de Tocqueville, Marta Maria Chagas de Carvalho e outros, além de consultar a legislação pertinente e acessar a documentação remanescente da instituição como livros de matrículas. A partir desse referencial foi possível trazer os conceitos básicos que nortearam a instalação dos primeiros grupos escolares e compor também, gráficos representativos das turmas que formaram os quadros discentes por vários anos.

Metodologicamente, a pesquisa pauta-se por investigações, verificando se o grupo escolar de Tietê por ocasião de sua instalação, foi importante para o município e se o mesmo demonstrou-se acessível a todos, independentemente de classe social, gênero, contribuindo assim para a formação da cidadania e isonomia, reduzindo assim desigualdades sociais. Nesta perspectiva, a análise das fontes primárias, mostrou-se como instrumento adequado à verificação das hipóteses construídas. Trata-se de um recurso metodológico ao invés de metodologia, ele, em si não trará os resultados da pesquisa, mas sistematizará as variáveis qualitativa e quantitativa das respostas obtidas.

A análise converge para as informações qualitativas, levando-se em consideração os dados quantitativos. Esses não respondem por uma realidade, mas são indicadores de uma situação e contexto, o que o torna razoável e de bom senso estabelecer que a leitura final da pesquisa é construída pelo pesquisador. Trata-se de pressupostos metodológicos que reafirma a decisão de selecionar nossas fontes primárias de trabalho como sendo os livros de matrículas do grupo escolar desde a sua instalação até o ano de 1930.

Primeira República e Educação

Proclamada a República, aos 15 de novembro de 1889, especialmente no estado de São Paulo, surgiram novos ideais. Com a implantação de um novo regime de governo, as ideias de progresso e desenvolvimento se constituíram na ordem do dia.

Considerando que muitos dos republicanos, principalmente os que detinham parcela de poder no Governo seguiam ideais positivistas, o lema da "ordem e progresso" tornou-se uma regra a ser seguida.

Necessário seria melhorar a qualidade dos serviços prestados à população, dentre eles, a educação e, principalmente no estado de São Paulo, o emblema da instauração da nova ordem surgia como uma luz para iluminar as trevas da parca instrução e do analfabetismo.

Entre 1889 e 1925 várias reformas foram promovidas objetivando estruturar o ensino primário e secundário no país, e em São Paulo, o governo introduziu em 1894 o sistema de grupo escolar, voltado ao ensino primário, cuja modalidade de ensino, remontam à Europa e Estados Unidos da América (CEREZO, et.all., 2008).

Ressoava como um alarma, o lema de Euclides da Cunha: "progredir ou desaparecer", buscando a regeneração nacional pela educação (CARVALHO, 1989).

Foi com este ideário que surgiram os primeiros grupos escolares no estado de São Paulo que posteriormente disseminaram-se por todo o Brasil.

Tamanha era a importância dada pelos republicanos por ocasião da construção de escolas no período, que muitos renomados políticos da época, dentre os quais, Caetano de Campos e Cesário Mota realizaram calorosos discursos por ocasião das inaugurações desses grupos escolares.

Em razão disso, o movimento de renovação da escola primária produzido pelos primeiros governos republicanos paulistas teve um profundo significado político, social e cultural, não apenas pela difusão para o meio popular da democratização do acesso à leitura e escrita como instrumentos culturais cada vez mais valorizados nas sociedades urbanas e nos regimes republicanos, mas também pela implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira (SOUZA,2014).

Os grupos escolares surgiram com estrutura para reunir as escolas primárias, também chamadas de primeiras letras, que se constituíam em classes isoladas e unidocentes, compreendendo como tal, o fato de que uma escola se apresentava como uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem (SAVIANI, 2011).

Souza (1998), salienta que:

> A criação dos grupos escolares surge portanto, no interior do projeto republicanos de reforma social e de difusão da educação popular – uma entre várias medidas de reforma da instrução pública no Estado de São Paulo implementadas a partir de 1890. A implantação dessa nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação do Estado e na história da educação do país. Introduziu uma série de modificações e inovações no ensino primário, ajudou a produzir uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade mais ampla e encarnou vários sentidos simbólicos da educação no meio urbano, entre eles a consagração da República. Ainda, generalizou no âmbito do ensino público muitas práticas escolares em uso nas escolas particulares e circunscritas a um grupo social restrito as elites intelectuais , políticas e econômicas.

Ainda enfatizando com as lições de Souza (1998, p. 99-100):

> A propagação dos grupos escolares foi lenta nas primeiras décadas republicanas. Entre 1894 e 1897, foram criados 26 grupos escolares no interior do estado de São Paulo, 12 deles em cidades localizadas na chamada região norte, outros 11 na zona central, dois na Mogiana e um no litoral sul. Os 12 grupos criados na zona norte estavam localizados em cidades de grande densidade populacional, embora não mais se constituíssem em importantes centros econômicos. Em pouco tempo, uma malha de escolas graduadas cobria todo o Estado de São Paulo. Totalizavam 297 estabelecimentos em 1929, dos quais 47encontravam-se localizados na capital e 250 no interior . A criação de mais de um grupo por cidade foi facultada a poucos municípios até a década de 1920. Em 1908, apenas Amparo, Jundiaí , Campinas , Piracicaba e Santos possuíam dois grupos escolares cada uma.

Foi neste contexto histórico que, dentre tantos grupos escolares criados no estado de São Paulo, que também a cidade de Tietê foi contemplada com a construção de sua primeira escola, realmente instituída, organizada, enfim, criada segundo os ideais republicanos. Aos 15 de outubro de 1894 foi instalado o Grupo Escolar de Tietê.

Pertinente enfatizar que a grande maioria dos grupos escolares foram construídos ostentando uma grandiosidade arquitetônica, pois representavam o ideário republicano em matéria de educação e, com o Grupo Escolar de Tietê, não foi diferente, pois até hoje é impossível não se impressionar com a magnitude de sua fachada, com a grandiosidade de sua arquitetura e com a riqueza de seus detalhes.

Situado na esquina das ruas Luiz Fernandes Diogo com a Tenente Gelás, foi instalado o imponente Grupo Escolar. Almeida (1980), pondera que muito embora, originariamente tenha funcionado na Praça Dr. José Augusto Correa, no antigo prédio onde funcionava a máquina de algodão, criado com a reunião de escolas isoladas e por força do artigo 81 do Regimento Interno das escolas Públicas do estado de São Paulo, aprovado pelo Decreto n◦ 248, de 25/07/1894, sendo transferido em fins de 1898 para o prédio próprio, construído pelo governo paulista e em primeiro de fevereiro de 1899, iniciam-se as aulas no novo prédio. Ostentando dois andares, sendo o único dos prédios escolares surgidos na época que ostenta um mapa da América do Sul em sua fachada.

Pertinente um questionamento acerca da cidadania, ou seja, o que se entendia como tarefa republicana, mas quem, nesse ideário republicano é o cidadão que a República pretendia educar?

Souza (2014) parece ter uma resposta para tal questionamento, ao enfatizar que a implantação dos grupos escolares ratificou o princípio de igualdade na educação entre os gêneros, estabelecendo igual número de classes para meninos e meninas; embora impedindo a coeducação, facultou maiores condições de acesso à educação ao sexo feminino e a escola pública paulista, embora laica, não ousou em avançar rem relação aos freios morais predominantes na sociedade brasileira da época.

A clientela que os republicanos almejavam atingir com o "projeto dos grupos escolares", segundo apontamentos de Almeida (2007), seguiu os princípios éticos e democráticos norte americanos, os quais consideravam a Educação, um direito individual, sendo consequentemente

obrigação de garanti-lo indistintamente a todos, independentemente de raça, do gênero, da cor da pele ou classe social.

Para Tocqueville (1977, p.519), "a educação ajuda os homens a defender sua independência, e isso é verdadeiro, sobretudo nos séculos democráticos".

E prossegue:

> A Educação , tanto quanto a caridade, tornou-se, na maior parte, dos povos de hoje, um assunto nacional. O Estado recebe e muitas vezes toma a criança dos braços da mãe, para confiá-la a seus agentes; é ele que se encarrega de inspirar sentimentos a cada geração e fornecer-lhe ideias (TOCQUEVILLE, 1977, p. 522).

Como exemplo verifica-se que abrindo suas portas para o gênero feminino a escola atendeu ao princípio da isonomia, dando igualdade de condições à mulher, contribuindo para a formação da mulher cidadã, reduzindo as diferenças e oportunidades frente à sociedade masculina da época que visualizava a mulher como a "dona de casa", "criador dos filhos" e "submissa".

Souza (2014,p.106), apontou essa conquista, como um direito natural da mulher.

> Relatório comentado por Pedro Álvares Lobo, inspetor literário do município de Campinas, aos 1898 apontava que: " "Esse estabelecimento presta grandes serviços à infância, reúne sob a mesma palavra, à sombra do mesmo teto, a criança rica e a criança pobre, o humilde filho do operário e os acariciados da estirpe abastada, igualando-os de condição perante a autoridade do mestre e incutindo em seu ânimo a ideia de que só o saber e a virtude poderão estabelecer traços de distinção entre os homens iguais perante a lei e perante a sociedade, esse é om primeiro benefício das escolas. Reunidas em grupo e constituídas sob o tipo uniforme de um ensino metodizado, porquanto, as escolas isoladas jamais conseguiram matricular outras crianças que não fossem as inteiramente desprovidas de fortuna e prestígio decorrente de suas famílias, formando por largos anos essa barreira entre pequenos e grandes.

O que se entende por cidadania?

Segundo Chimenti (2001, p. 52), "cidadania compreende o conjunto de direitos fundamentais e de participação nos destinos do Estado".

Direitos fundamentais são aquelas capitulados no artigo 5◦, incisos I a LXXVII da Constituição Federal atual, e, à titulo de exemplo podemos citar o direito à vida, à liberdade, o devido processo legal e a ampla defesa.

A questão da isonomia

Isonomia, no sentido léxico, segundo Ferreira (1986), revela-se como sendo: "estado daqueles que são governados pelas mesmas leis; igualdade de todos perante a lei"..

Costa (2002), preceitua que na Constituição de 1891, a educação também já era prevista, especialmente na Seção II, intitulada de Declaração de Direitos, conforme se depreende: art.72: A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

[...] § 2◦. Todos são iguais perante a lei. A República não admite privilégios de nascimento, desconhece foros de nobreza, e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem com os títulos nobiliárquicos e de conselho.

Resultados da pesquisa

A investigação apontou resultados que permitem afirmar que o grupo escolar de Tietê durante a Primeira República (1889-1930) foi uma escola acessível a todos, independentemente de classe social, origem ou gênero, pois a análise dos livros de matrículas revelou tais fatos: a presença de uma maioria acentuada de estudantes filhos de lavradores, característica de uma sociedade predominantemente agrária na época, além pequenos comerciantes, domésticos, uma pequena parcela de filhos de médicos e outros profissionais liberais, além e uma grande quantidade

de meninas matriculadas, mesmo considerando ser um período que não privilegiava o estudo ao gênero feminino. As tabelas e gráficos a seguir elencados indicam tais fatos.

Tabela 1 - A tabela abaixo representa a totalidade de alunas matriculadas no grupo escolar de Tietê/SP no período compreendido entre 1895 a 1930, com exceção dos anos de 1896, 1900, 1901, 1902,1903, 1904,1905,1906,1907, 1912, 1920, 1922, 1923 e 1924.

MATRÍCULAS FEMININAS								
ANO	**IDADE PRED.**	**MATRICULAS**	**TIETEENSES**	**ESTRANGEIRAS**	**OUTRAS**	**CENTRO**	**PERIFERIA**	**ELIMINADAS**
1895	9	290	247	19	24	271	16	76
1897	10	191	162	11	18	156	17	46
1898	12	30	22	3	5	30	*	7
1899	10	19	16	*	3	17	2	4
1908	10	231	212	2	17	195	30	39
1909	11	237	226	1	10	119	6	46
1910	11	245	233	*	12	145	7	52
1911	13	251	234	1	16	12	*	58
1913	10	379	370	*	9	144	30	103
1914	11	341	333	1	6	170	38	115
1915	11	292	287	2	3	236	46	88
1916	11	292	287	2	3	8	12	71
1917	9	254	245	2	7	*	*	54
1918	16	745	737	*	8	403	65	40
1919	11	15	13	*	2	*	*	*
1921	8	291	284	2	5	225	35	88
1925	12	267	257	1	9	171	47	63
1926	10	233	226	*	7	192	41	38
1927	11	299	294	1	4	235	64	65
1928	10	288	283	1	4	212	75	59
1929	11	289	271	6	12	215	69	75
1930	8	292	255	1	36	228	64	62
TOTAI	**-**	**5771**	**5494**	**56**	**220**	**3384**	**664**	**1249**

* informações não encontradas em livros de registros

Os dados também representam a naturalidade, o local da residência das alunas, o total de eliminações no período e a profissão dos pais.

Gráfico 1 - Naturalidade das alunas do Grupo Escolar de Tietê/SP.

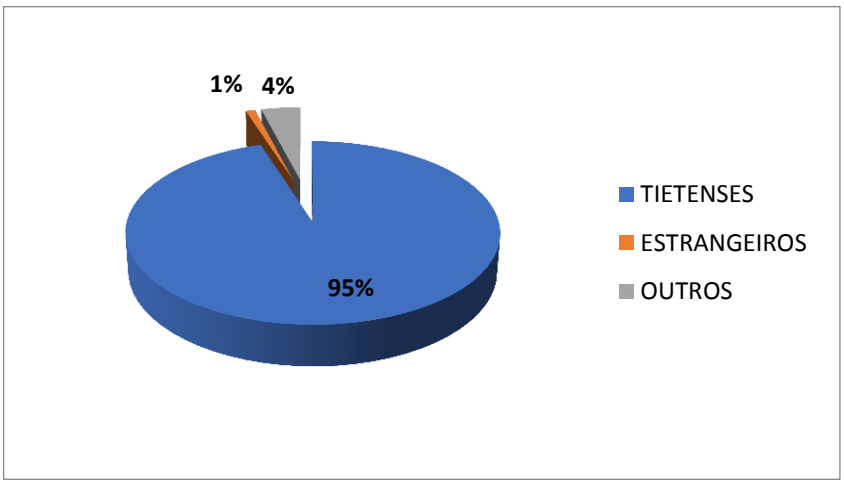
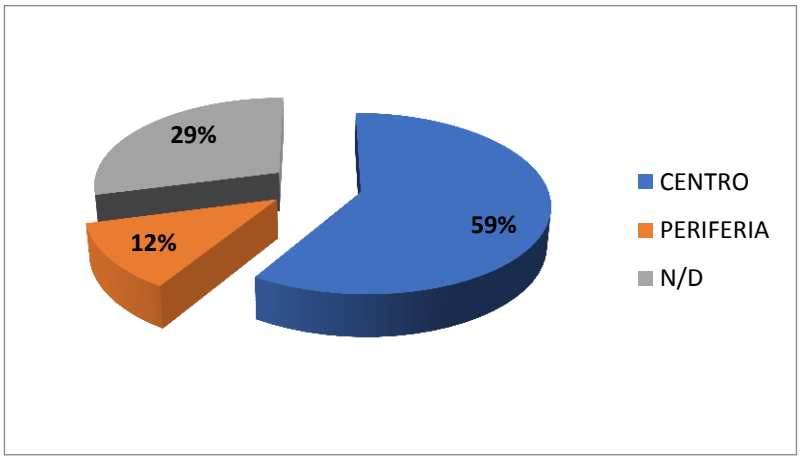
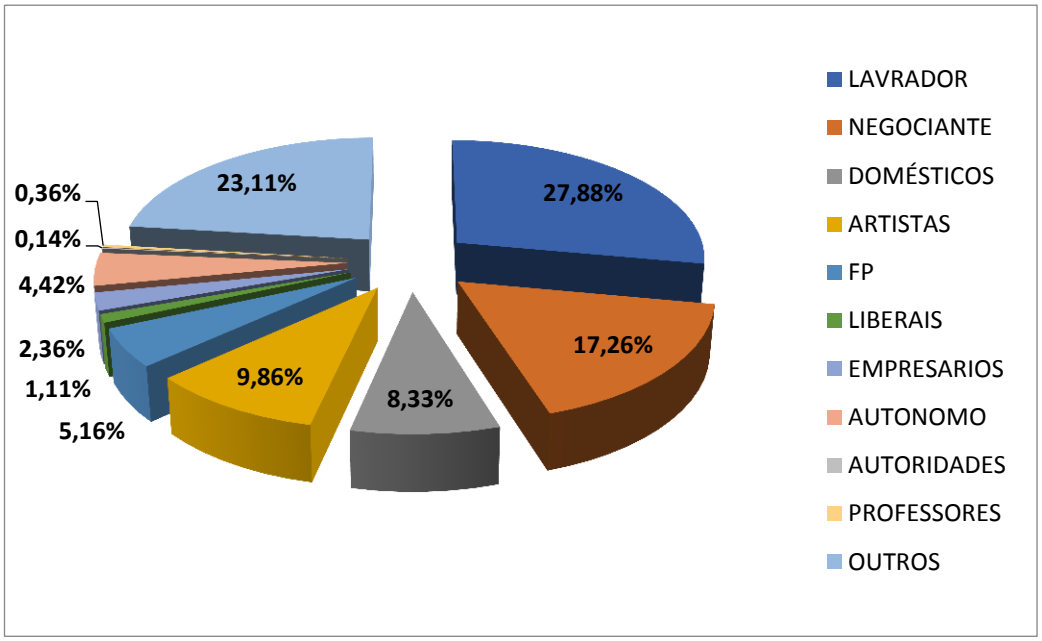


Gráfico 2 - Localização de procedência/moradia das alunas do grupo escolar de Tietê.



*N/D- Não declarado)

Gráfico 3 - Representatividade das profissões dos pais das alunas do grupo escolar de Tietê/SP.



*FP - Funcionários Públicos

Gráfico 4 - Incidência da evasão escolar feminina no grupo escolar de Tietê/SP.

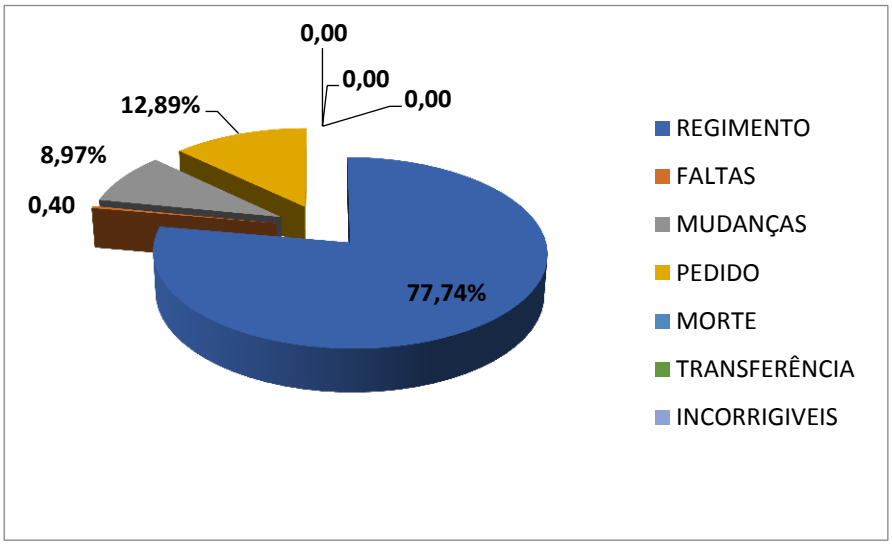


Tabela 2 - Demonstrativo das matrículas do grupo escolar de Tietê/SP no período de 1895 a 1930, com exceção dos anos de: 1898,1899, 1900,1901,1902,1903,1904,1905,1906,1907, 1912, 1917,1918, 1921, 1922, 1923 e 1924.

Matrículas Masculinas								
ANO	**I.P.**	**MATRICULA**	**TIETEENSES**	**ESTRANGEIROS**	**OUTROS**	**CENTRO**	**PERIFERIA**	**ELIMINADOS**
1895	9	294	256	15	23	216	31	69
1896	7	260	210	26	23	213	38	82
1897	13	794	664	77	53	648	107	156
1908	9	213	184	1	28	182	31	46
1909	11	223	12	2	22	18	*	55
1910	12	245	209	2	22	61	2	48
1911	11	256	228	4	24	220	36	67
1913	10	385	366	2	14	185	36	89
1914	9	653	585	5	11	269	167	140
1915	10	321	317	1	3	246	47	89
1916	11	266	259	4	3	211	38	83
1919	9	241	237	2	2	185	43	32
1920	10	286	278	5	3	228	58	76
1925	11	253	248	*	5	202	48	52
1926	10	381	376	*	5	205	44	54
1927	11	274	265	*	9	205	69	60
1928	10	287	267	2	18	196	76	51
1929	11	303	273	5	27	212	84	62
1930	10	325	277	3	45	233	92	50
TOTAL	**-**	**6260**	**5511**	**156**	**340**	**4135**	**1047**	**1361**

* informações não encontradas em livros de registros

Gráfico 5 - Representa a naturalidade dos alunos do grupo escolar de Tietê/SP.

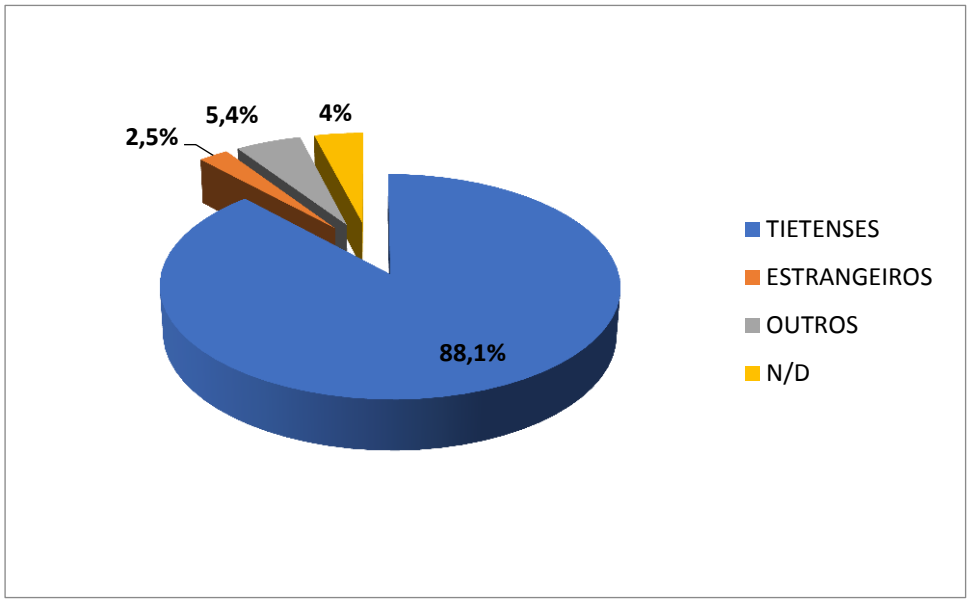


Gráfico 6 - Localização de procedência/moradia dos alunos do grupo escolar de Tietê/SP.

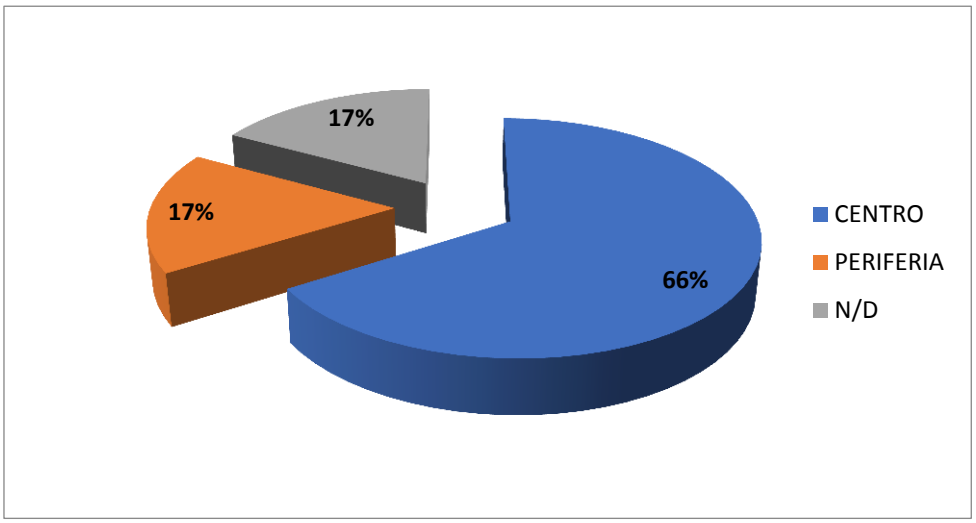
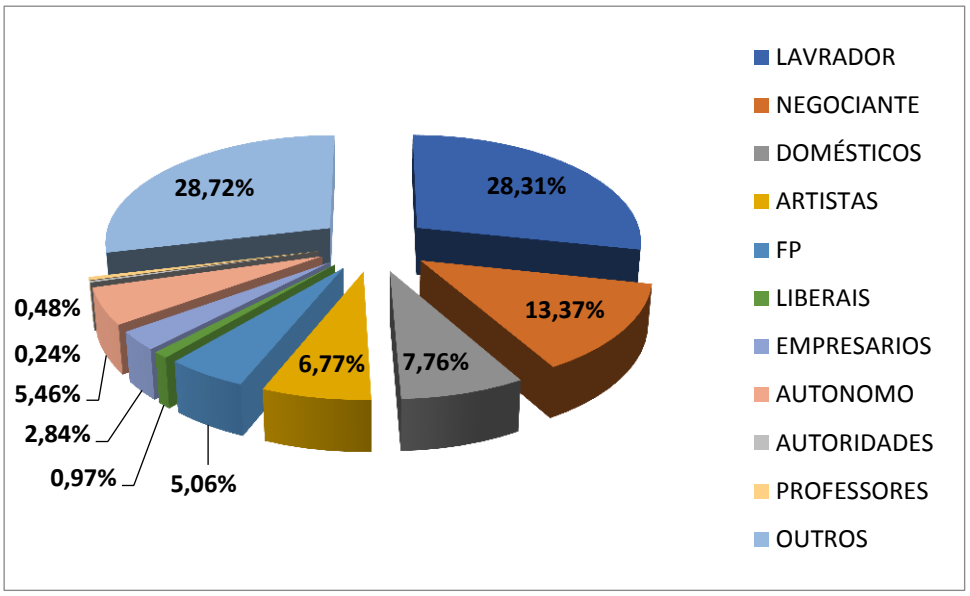
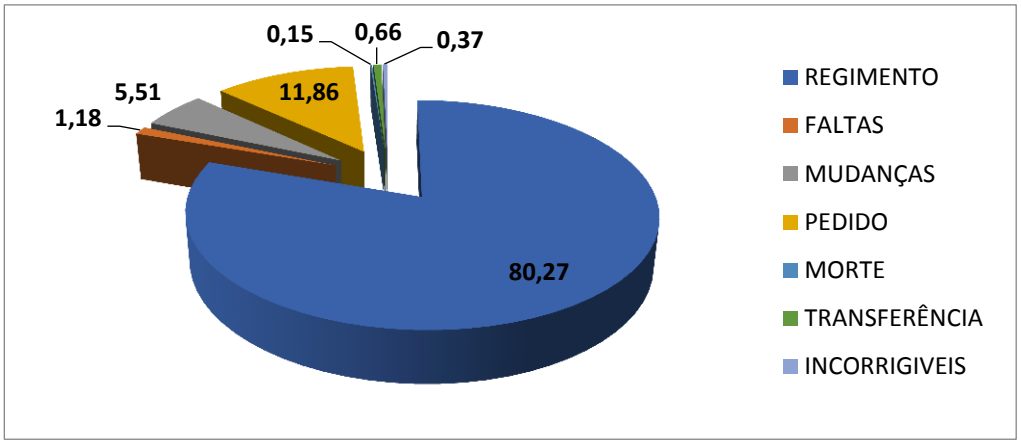


Gráfico 7 - Representa a profissão dos pais dos alunos do grupo escolar de Tietê/SP.



*FP - Funcionários Públicos

Gráfico 8 - Incidência da evasão escolar dos alunos do grupo escolar de Tietê/SP.



No universo metodológico constituído por 5771 matrículas femininas e 6260 masculinas analisadas no período, observou-se que a maior parte dos alunos e alunas eram crianças na acepção legal do termo, pois, possuíam idade inferior a 12 anos de idade completos.

A análise de referido dados precisa ser contemplada à luz do que preceituava os artigos 3◦ e 4◦ do Decreto n◦ 248, de 26 de julho de 1894, o Regimento interno das escolas públicas, "in verbis":

> Art. 3◦. A frequência destas escolas será obrigatória para as creanças de ambos os sexos de 7 annos em deante, até aos 12, e facultativa até 16, no máximo. Nas escolas mixtas as creanças do sexo masculino serão admitidas somente até 10 annos.
>
> Art. 4◦. atendendo ao pedido dos pais, tutores ou curadores, os professores poderão receber em suas escolas as creanças menores de 7 annos, si verificarem que o seu desenvolvimento physico lhes permite a frequencia das aulas, tendo em vista, porém, o disposto no par.único, n 4, do art.59, cap.VII. (Decreto n◦ 248, de 26 de julho de 1894).

A presença de crianças na escola é um bom indicativo. Em tese, vislumbra-se que os genitores buscavam levar seus filhos à escola, demonstrando um interesse que os mesmos tivessem uma instrução primária.

A constatação de maior parte de alunos tieteenses (5494 alunas e 5511 alunos), representando 95% das meninas e 88,1% dos meninos demonstra uma questão óbvia de logística, pois a existência de um grupo escolar no município facilitou a inclusão do munícipes; alguns deles, provavelmente oriundos das escolas isoladas também migraram para este novo sistema de ensino, ou seja, o grupo escolar. Outro fato interessante a destacar é que na época, não haviam sido construídos grupos escolares nas cidades vizinhas de Tietê, pois o mesmo é o quarto grupo escolar mais antigo instalado no estado de São Paulo. Esta causa, certamente contribuiu para a migração de alunos das cidades vizinhas para estudar no grupo escolar de Tietê.

O grupo escolar também abriu suas portas para estrangeiros, migrantes e alunos de cidades vizinhas, formando uma escola eclética e heterogênea; demonstrou ter sido importante, pois acolheu em suas salas de aula, muitos alunos e alunas de outras cidades, vizinhas ou não da cidade de Tietê, verificando assim a acessibilidade do grupo escolar; tal

postura, pode ser caracterizada, como fator contributivo para fortalecer seu caráter democrático e isonômico.

A grande presença de matrículas femininas (5771) num total, apontou que o grupo escolar abriu suas portas para o gênero feminino, rompendo um pouco com os rígidos padrões morais da época, quando as meninas eram direcionadas a serem "donas da casa" e casarem muito cedo, embora, segundo estudos de Almeida (2014), os pais dessas meninas, não raro, opunham-se a um tipo de instrução que ultrapassasse o socialmente aceito. Educar essas jovens significava ensinar corte e costura.

Acolhendo forasteiros, migrantes e meninas demonstra que o grupo escolar foi isonômico, ou seja, acolheu a todos, indistintamente de raça, origem e gênero.

Para Moraes (2003, p. 67), notadamente em relação às mulheres: "É inaceitável a utilização do "discrímen" sexo, sempre que o mesmo seja eleito com o propósito de desnivelar materialmente o homem da mulher; aceitando-o porém, quando a finalidade pretendida for atenuar os desníveis".

Outro dado interessante revelado pela pesquisa foi a identificação da região de procedência: maioria de alunos e alunas eram moradores de regiões centrais da cidade, sobrepondo aos moradores da periferia; 3384 alunas e 4135 alunos residiam na cidade ou áreas consideradas urbanas, representando 59% e 66% respectivamente; por outro lado, os alunos que residiam nas áreas periféricas representavam 17% e as alunas 12%.

Os próprios livros de matrículas distinguiam os alunos que residiam nas áreas mais afastadas da cidade, inserindo nos campos respectivos dos livros, as expressões: "arrebalde e subúrbio".

As eliminações foram frequentes no grupo escolar, conforme se depreende da análise dos livros. Diversos foram seus motivos, mais em especial, algumas delas prevaleceram. Trata-se das infrações ao Regimento das Escolas Públicas, Decreto 248 de 26 de julho de 1894,

notadamente aquelas que infringiam os artigos 63, parágrafo primeiro (alumnos que se despedirem sem autorização manifestada ao professor pelos responsáveis por eles), 63, parágrafo segundo (os que sem causa participada faltarem aos exercícios das aulas durante 25 dias, observando-se neste caso as disposições do Código Disciplinar) e 63, par. terceiro (os que forem despedidos por inhabilidade physica superveniente).

Também foram verificadas eliminações por morte, faltas, pedidos, transferências, mudanças de domicílios e alguns alunos, curiosamente todos do gênero masculino, eliminados por serem "incorrigíveis".

Percebe-se que havia uma certa lógica para as eliminações, pois foram excluídos aqueles que abandonavam a escola, aqueles que faltavam por mais de 25 dias, inabilidade, morte, pedidos de transferência, mudanças e 0,37% dos meninos por serem "incorrigíveis", motivos estes, que nas escolas contemporâneas também ocorrem.

Quanto à profissão dos pais dos alunos, verificou-se que grande parte deles eram lavradores, representando um total de 28,31% dos pais dos alunos e 27,88% dos genitores das alunas; também foram encontrados muitos negociantes, domésticos e artistas, evidenciando assim, a presença de pessoas humildes na escola, pois, apesar de constar algumas matrículas de filho(a)s de empresários, juízes, prefeitos municipais, médicos e funcionários públicos, porém, este número representou a minoria da profissão dos pais dos alunos.

Ainda com relação às profissões, no item "outros", foram computadas todas as demais profissões com menor incidência e as ausências de informações quanto à profissão dos pais dos alunos e alunas referentes aos livros de matrículas dos anos de 1895, 1896, 1897, 1898 e 1899.

Percebe-se uma pequena quantidade de filho(a)s de professores, representando para o gênero masculino 0,48% e para o feminino 0,36%.

Estudos de Almeida (2014), apontam os professores nem sempre obtinham consideração social como reconhecimento pelo trabalho relevante que desempenham e encontram resistência ao trabalho e não encontrando na sociedade o acatamento que merecem.

Pertinente enfatizar que durante os anos de 1895, 1896, 1897, 1898, 1899 não houve inclusão da profissão dos pais nos livros de matrículas, inclusive, nos livros não havia um campo especifico para inserção dos referidos dados, sendo que apenas a partir do ano de 1908 passou a ser anotada a profissão dos pais dos alunos do grupo escolar, porém, foram detectadas algumas lacunas no lançamento da profissão dos pais durante todos os anos a partir de 1908, tanto nos livros de matrículas masculinas como femininas.

Percebe-se que a escola cumpriu sua função social, abrindo suas portas para todos, especialmente aos menos favorecidos, contribuindo assim para a formação de cidadãos. Alves (2007) preconiza que os republicanos tinham por preocupação privilegiada a construção de um local para o professores ministrarem suas aulas – todas as demais questões como por exemplo a formação cidadã dos alunos, não recebia atenção devida. Pelo ideário a aquisição da leitura e da escrita desenvolvidas no âmbito da instituição escolar, eram, sobremaneira o grande objetivo a ser atingido. Apesar da importância do processo de ensino, pode-se considerar esta como uma proposta reduzida dos grandes caminhos que a educação deveria tomar, como defendiam desde aquela época alguns pensadores.

Pertinentes as observações de Anísio Teixeira (1989), ao preceituar que a Educação não é um privilégio [...] e pela escola o indivíduo buscava a sua posição social [...] onde a escola universal era destinada a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser, na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem. Assim, a educação escola passou a visar não a especialização de alguns indivíduos, mas a formação comum do homem e a sua posterior

especialização para os diferentes quadros de ocupações, numa sociedade moderna e democrática.

Teixeira, 1932 p.2, apud, Dórea, 2000, enfatiza que: [...] o mal da escola existente, limitada à simples alfabetização. A escola deveria ensinar a criança a "viver melhor", proporcionando padrões mais razoáveis de vida familiar e social, promovendo o progresso individual, criando hábitos de leitura, estúdio e reflexão.

Neste sentido, também pertinentes os ensinamentos de Freire (2007), ao afirmar não ser possível à escola, se, na verdade engajada na formação de educandos e educadores, alear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias.

Ainda com os ensinamentos de Freire (2007, p. 47), quando preceitua que: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção".

Para os mencionados autores a escola está longe de ser democrática, cidadã e isonômica, pois ainda privilegia a classe burguesa em detrimento dos menos favorecidos; os apontamento de Alves (2007), permitem afirmar o ideário utópico republicano, traduzido pela construção dos grupos escolares, pois na visão dos republicanos, os grupos escolares serviram apenas como um local para os professores utilizarem para dar aula, alfabetizar as crianças, despreocupando se o aluno aprendeu ou não; ou seja, atendeu-se ao imperativo constitucional de fornecimento de ensino primário, traduzindo-se na construção dos grupos escolares, "trilhando os passos dos países civilizados".

Stoppoloni,1924, apud Ponce,1981, assevera que o colono deve ser instruído para ser colono, e não para ser magistrado [...] em resumo, uma educação para ser universal, deve ser tal que todas as classes [...] dela participem, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte.

Trata-se de um exemplo claro de divisão de classes, ferindo assim a questão da isonomia, comprometendo a formação da cidadania e impedindo assim o alcance da democracia.

Romanelli (2001), aponta que a escola sempre manteve desníveis sociais e a educação como reforço das desigualdades, cuja função foi sempre a de ajudar a manter privilégios de classes, quando se valeu de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural, que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais uma preparação eficaz sequer para o trabalho e mesmo quando forneceu às classes mais privilegiadas a oportunidade de se ilustrar, ela demonstrou insuficiente e precária, em todos os níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter "status" social.

Pelo apurado na pesquisa, os resultados obtidos, como, orientar e formar cidadãos reforçam a tese de que a função da escola vai além de ensinar.

Portanto, numa visão generalista, entende-se que o simples fato de construir escolas suntuosas em espaços públicos privilegiados nos centros urbanos e entendendo que também o fato de receber alunos de outros municípios, de outros estados, estrangeiros, meninas, filhos de pessoas humildes constituem demonstrações de práticas cidadãs, isonômicas e democráticas, pode-se afirmar que o grupo escolar de Tietê enalteceu o ideário dos direitos constitucionais republicanos, sendo democrático e acessível a todos que o procuravam e assim, contribuiu para a formação da cidadania, ou seja, cumpriu naquele momento histórico com o compromisso de trazer para a instituição escolar significativo número de alunos que pouco ou nenhum acesso teriam aos bancos escolares, considerando as características sociais, econômicas, geográficas e culturais que delineavam suas vidas.

Por outro lado, ao analisar sob o prisma constitucional que trata de uma obrigação do Estado a garantia do acesso à escola e um direito de todos, garantias estas, asseguradas pela Constituição Republicana de

1871, corroborada pela atual, verifica-se que os republicanos não cumpriram nada mais do que a obrigação, nada mais do que um dever, inclusive de maneira incompleta porque em nenhum momento da história da educação brasileira o poder público instituiu em número de vagas e de instituições escolares, a quantidade suficiente para atender à demanda.

A educação é mais do que o fornecimento de um local para ministrar aulas; a educação implica na valorização do professor, em melhorias salariais para uma classe tão importante, responsáveis pela formação dos cidadãos, autores da redução das desigualdades sociais e reais defensores da democracia.

Educar vai mais além do que apenas construir escolas.

Referências

ALMEIDA, Benedicto Pires de. Cronologia Tieteense, v.II, São Paulo: Milesi Editora Ltda, 1980.

ALMEIDA, Jane Soares de. Por que educar meninas e mulheres? São Paulo: Autores Associados, 2007.

ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma Reinterpretação do Magistério Feminino em Portugal e no Brasil a partir do Século XIX. In: SAVIANI,D.; ALMEIDA, J.S.D.; SOUZA,R.F.D.; VALDEMARIM, V.T.; O Legado Educacional do Século XIX, 3 ed., Campinas: Autores Associados, 2014.

ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da Escola Pública Moderna; in.; LOMBARDI, J.C.;SANFELICE, J.L.; (orgs.) Liberalismo e educação em debate: Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola e a República. São Paulo: Brasiliense (Coleção tudo é História), 1989.

CEREZO, Miguel Castro; FARAONI, Alexandre; DIAS GUZZO, Maria Auxiliadora; CAVALHEIRO, Maria Estela Heider; CAVALCANTI, Selma. Enciclopédia do estudante: História do Brasil: das origens ao século XXI. 1◦ ed., v. 16, São Paulo: Editora Moderna, 2008.

CHIMENTI, Ricardo Cunha. Apontamentos de Direito Constitucional. São Paulo: Edições Paloma, 2001.

COSTA, Messias. A Educação nas Constituições do Brasil; dados e direções; Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

DECRETO N◦ 248, de 26 de Julho de 1894. Aprova o regimento interno das escolas publicas. Disponível em: httpp://www.al.sp.gov.br//repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html. acesso aos 25.10.2017.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas , construindo sonhos. disponível em: www.bvanisioteixeira.ufb, acesso aos 23/03/2018, Bahia, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 3 ◦ ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 35◦ ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MORAES, Alexandre de. Direito Constitucional. 13◦ ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. São Paulo: Cortez Editora – Autores associados, 1981.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil, 26◦ ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 -1910). São Paulo: Edunesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização. Origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI,D.; ALMEIDA, J.S.D.; SOUZA,R.F.D.; VALDEMARIM, V.T.; O Legado Educacional do Século XIX, 3 ed., Campinas: Autores Associados, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.70, n 166, 1989.

TOCQUEVILLE, Alexis de. A Democracia na América. Tradução e prefácio de Neil Ribeiro da Silva. 2◦ ed. Belo Horizonte, Ed.Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,1977.

OS INSTITUTOS FEDERAIS NA REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA: RELAÇÃO COM OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS[103]

The federal institutes in the metropolitan region of Sorocaba: relation to clusters

Fernando Silveira Melo Plentz Miranda[104]; Jefferson Carriello do Carmo[105]

Resumo: Com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF), implantado pela Lei nº 11.892/2008, vislumbrou-se a possibilidade de oferecimento de uma educação profissional e tecnológica capaz de aliar o processo educativo e investigativo. No bojo desta política pública educativa está a vinculação da oferta de cursos em sintonia com os Arranjos Produtivos Locais (APL´s). Assim sendo, o objetivo deste texto é apresentar e discutir a implantação do Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), focando na relação entre os cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio oferecidos pelos campis do IFSP instalados na Região Metropolitana de Sorocaba (RMS) e a sua relação aos APL´s desta região. Para isso, foram consultados textos legais, além de serem utilizadas fontes documentais do IFSP.

Palavras-Chave: Instituto Federal. Arranjos produtivos locais. Região metropolitana de Sorocaba. Educação profissional.

Abstract: With the creation of the Federal Institutes of Education Science and Technology (IF), implemented by Law 11.892/2008, it was possible to offer a professional and technological education capable of allying the educational and investigative process. At the heart of this public educational policy is the linking of the offer of courses in line with the Clusters (Local Productive Arrangements - APLs). Therefore, the purpose of this text is to present and discuss the implementation of the Federal Institute of Professional Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP), focusing on the relationship between the high-level professional and technological education courses offered by the installed IFSP campis in the Metropolitan Region of Sorocaba (RMS) and its relation to the APL's of this region. For this, legal texts were consulted, in addition to using documentary sources of the IFSP.

Keywords: Federal Institute. Clusters. Sorocaba metropolitan region. Professional education.

---

[103] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho: Trabalho, Instituição Escolar e Políticas Educacionais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[104] Docente de Direito do Trabalho, UNISO. Doutorando em Educação, UNISO. Mestre em Direito, UNIFIEO. fernando.plentz@prof.uniso.br

[105] Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO. Doutor e Mestre em Educação, UNICAMP. jeffccprof@gmail.com

A Implantação dos Institutos Federais

A fim de expandir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica já existente no Brasil na gênese do século XXI, o Governo Lula, que já havia conquistado a possibilidade de ampliação desta Rede através de recursos exclusivos da União pela Lei 11.195/2005, edita o Decreto nº 6.095/2007 que inicia o processo de reorganização e integração das escolas federais de educação profissional, para o que se pretendia ser a criação de uma nova institucionalidade educacional brasileira pela regionalização e integração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Com o intuito de reestruturar e redimensionar a educação profissional técnica de nível médio, o governo edita a Lei nº 11.741/2008, que altera a LDB/1996 no que concerne esta forma educacional, equacionando questões legais que atrasavam o processo legislativo de reformulação da Rede Federal.

Esta nova institucionalidade para a educação profissional e tecnológica brasileira veio com a vigência da Lei 11.892/2008[106], onde são criados os IF´s, por meio da transformação ou integração de três diferentes escolas federais que passam a formar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Como consequência da criação dos IF´s, se estabelece um modelo de organização das escolas da RFEPCT, que deve ser concebida de forma multicampi e multicurricular, sendo que tais escolas são consideradas autarquias públicas federais, vinculadas e subordinadas ao Ministério da Educação, mas mantendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica próprias.

É relevante destacar que os IF´s por serem instituições multicampi especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, muito

[106] Regulamentada pelo Decreto 7.022/2009 e, posteriormente, modificada pela Lei 12.677/2012.

embora cada escola possua autonomia administrativa, em cada estado da federação há uma reitoria, instalada em local físico distinto das suas unidades e que coordena dos IF´s instalados em cada estado.

O Ministério da Educação (2010) define os IF´s como um marco na educação profissional e tecnológica nacional, na medida em que altera o paradigma do uso dos saberes profissionais ao criar uma nova institucionalidade. Esta mudança inverte a lógica educacional da concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito de atendimento às demandas do capital, para um modelo de educação progressista, capaz de reservar aos seus protagonistas (discentes e docentes) a conciliação do conhecimento científico-tecnológico com a práxis social, assegurando aos sujeitos as condições de interpretação da sociedade e o exercício da cidadania, da justiça, da equidade e da solidariedade. Em outras palavras, busca o governo Lula com a criação dos IF´s um novo modelo de escola de educação profissional e tecnológica, fundada no contexto de demandas sociais que exigem saberes profissionais aplicáveis à produção e que atenda aos interesses e aspirações sociais e culturais de diversos indivíduos e grupos sociais.

Vale notar que o Governo Lula desejava com a criação dos IF´s uma política pública educacional vinculada aos APL´s, que seja capaz de, ao mesmo tempo potencializar o ser humano através de uma educação profissional integral aliada ao desenvolvimento econômico, social e cultural que atenda as diferentes necessidades locais espalhadas por todo o território nacional.

Além do mais, com o propósito de verticalizar a educação profissional e tecnológica, os IF´s são constituídos sob a égide de formação através de um itinerário educativo vasto, com o seu horizonte formativo ampliado da formação básica até o pós-doutorado, que pode ser trilhado em uma única instituição pública federal. Com efeito, através da vigência da Lei 11.892/2008, a educação profissional e tecnológica passa

formar educandos através da formação geral, antes reservada à elite, além da formação técnica.

Pacheco (2009) indica que um dos objetivos basilares dos IF´s está em quebrar as barreiras entre o ensino científico e o técnico através da articulação entre trabalho, ciência e cultura, sob a perspectiva da emancipação humana, regida sob princípios e valores que agreguem formação acadêmica à preparação para o trabalho. O que se propõe através dos IF´s é a discussão e a geração de conhecimentos sobre os princípios das tecnologias, com uma formação contextualizada dos conhecimentos profissionais e tecnológicos presentes nas sociedades contemporâneas, que potencializem a educação humana na busca da plena cidadania e de uma vida mais digna. Neste sentido, a formação profissional e tecnológica que se pretende com os IF´s é a formação do homem em articulação com o trabalho enquanto categoria estruturante do ser social, ou seja, "uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas". (PACHECO, 2009, p. 22).

Palma, Alves e Silva (2013) asseguram que o objetivo dos IF´s é suprir a demanda de mão de obra qualificada, suprindo as deficiências de demanda por trabalhadores com experiência e qualificação profissional, notadamente para a indústria, agregando qualidade de ensino com a busca de integração de conhecimentos teóricos e técnicos, preparando os estudantes para a vida profissional e para o exercício da cidadania.

É relevante notar que o Governo Lula, através dos IF´s, pretende efetivar o desenvolvimento da educação politécnica por intermédio do ensino técnico integrado (ETI), ao articular a completa integração do ensino médio ao ensino profissional tecnológico, disponibilizando aos alunos desta modalidade de ensino médio disciplinas de formação geral e de formação específica que se integrem e se complementem.

Em que pese as argumentações sobre os benefícios da criação dos IF´s para a educação profissional brasileira, percebe-se que esta nova

institucionalidade fora criada para atender a demanda de formação mão de obra qualificada para a indústria e para o mercado de trabalho, como se percebe pela narrativa abaixo transcrita:

> O Brasil de hoje participa do ciclo de revolução tecnológica com grau relevante de conhecimento no processo de transformação da base científica e tecnológica. No que concerne à inovação tecnológica, trata-se de uma oportunidade singular para a educação profissional e tecnológica que passa a exercer um papel, não único, porém, fundamental, no crescimento que o país vivencia. No entanto, o universo do trabalho no Brasil contemporâneo é bastante complexo e heterogêneo. Nas últimas décadas, ao lado do modelo de produção taylorista/fordista (ainda não extinto), instala-se um novo paradigma, decorrente das mudanças na base técnica, com ênfase na microeletrônica. Esse contexto gera novas demandas para a formação dos trabalhadores.
>
> Contudo o quadro atual é de carência de profissionais qualificados como mostra a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), "Demanda e perfil dos trabalhadores formais do Brasil em 2007". A indústria é o setor que concentra a maior demanda por trabalhadores com experiência e qualificação profissional. Entretanto, dos 1.592 milhão de novos empregos com carteira assinada que serão criados no país, 35,6% devem se concentrar no setor de serviços, seguido da indústria extrativista e da de transformação, com 28% do total. A pesquisa revela, ainda, que, somente 18,3% do total das pessoas que procuram por trabalho no Brasil, têm qualificação adequada para imediatamente atender ao perfil dos empregos atualmente abertos. O perfil da escolaridade média da mão de obra em falta no Brasil concentra-se nos trabalhadores com 9,3 anos de estudos, o que se traduz em trabalhadores que estão cursando, no mínimo, o ensino médio. Por outro lado, ainda é tímida a formação de profissionais pela modalidade de educação profissional e tecnológica, considerando as 170 mil vagas ofertadas atualmente por essa modalidade. (PACHECO, 2009, p. 20).

Machado (2011) aponta para a ideia de que, desde seu nascedouro, os IF´s foram criados para realizar a interiorização da educação profissional, com a oferta desta modalidade educacional a partir de cidades-polo, buscando o alcance do maior número possível de mesorregiões, em consonância com os arranjos produtivos, culturais e sociais das localidades em que se situam. Analisando diversos documentos dos IF´s, a autora indica que há o posicionamento da instituição de que o desenvolvimento socioeconômico local e regional ocorre através do favorecimento da geração de trabalho por meio do uso de saberes

profissionais, estimulando a incubação de empresas, o empreendedorismo, além de melhorar as condições de empregabilidade com o consequente aumento da renda dos trabalhadores. Em outras palavras, os IF´s se inserem na lógica da formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em especial a qualificação dos trabalhadores às atuais exigências das indústrias.

Carmo (2015) evidencia o raciocínio, segundo o qual, os IF´s são implantados no contexto da crise do capitalismo globalizado do ano de 2008, momento em que há uma nova ordem produtiva e de trabalho, assumindo a educação profissional desenvolvida pelos IF´s um mecanismo de manutenção das formas de produção capitalista, que no século XXI preceitua o desenvolvimento local e regional, ao promover e fortalecer os arranjos produtivos locais.

Ferretti (2011) apresenta critérios para questionar se a formação de alunos através de cursos de ETI disponibilizados pelos IF´s atendem aos conceitos de desenvolvimento da educação politécnica defendida pelos setores progressistas da sociedade. Argumenta o autor que para a formação politécnica, os cursos de ETI devem levar aos alunos as condições de apropriação profunda do conhecimento, estabelecendo as interrelações dos saberes das diferentes áreas e sua contextualização política, cultural e social, potencializando o domínio das capacidades técnicas de interpretar, analisar, problematizar e questionar, contribuindo para a formação intelectual e moral do educando. Consequentemente, para que tal formação ocorra, há de haver as condições estruturais para tanto, seja pela disponibilização de professores capacitados e dispostos a lecionarem sob esta perspectiva, seja pela existência de meios físicos e estruturais para tanto.

No entendimento de Ferretti (2011), a simples disponibilização de cursos de ETI pelos IF´s não significa automaticamente a formação politécnica, por diversos fatores. Primeiro, a verticalização da educação profissional e tecnológica desencadeou a valorização da titulação

acadêmica dos docentes em detrimento do tempo de trabalho ou de dedicação de horas aula, com a observação de que muitos docentes se preocupam em obter títulos acadêmicos do que se engajar na formação integral dos alunos. Segundo, a grade curricular ao distribuir a carga horária em disciplinas de formação geral e disciplinas específicas, tende a valorizar as primeiras em detrimento das segundas, ocasionando conflitos entre os docentes. Terceiro, os IF´s ao manterem cursos de formação concomitante simultaneamente ao ETI, gera posturas contraditórias no interior da instituição, na medida em que os alunos de ETI tem acesso a formação geral e específica, mas os alunos dos cursos concomitantes devem buscar a formação geral em outra instituição escolar que não o IF. Quarto, há uma deficiência estrutural, seja na insuficiência de recursos para a realização de atividades ou construção de infraestrutura, seja na ausência de laboratórios ou ainda na carência na capacitação do corpo docente. Todos estes motivos apontados pelo autor compõem o quadro de que, em realidade, os cursos de ETI oferecidos pelos IF´s valorizam o desenvolvimento de destrezas técnicas para o bom desempenho profissional, como também propõe uma formação geral e ampla do aluno, capaz de gerar uma formação reflexiva, mas esta formação é tão somente o primeiro passo em "um longo caminho a percorrer, especialmente se a educação politécnica for entendida na perspectiva marxiana, ou seja, como ação política e não apenas como estratégia pedagógica". (FERRETTI, 2011, p. 803).

Assim, é perfeitamente aceitável a ideia de que a mera existência de cursos de ETI não significa a formação politécnica desejada pela sociedade. Dessa forma, por tudo o que fora exposto, a educação profissional e tecnológica desenvolvida pelos IF´s está inserida no contexto do capitalismo contemporâneo, por tomar como referência as necessidades de formação de mão de obra qualificado que o mercado necessita dentro de uma visão economicista de mundo.

Os Campi do IFSP Instalados na RMS

Na esteira do processo de desindustrialização da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) que ocorre a partir da segunda metade da década de 1960 e do surgimento de novas áreas industriais dispersas pelo território nacional, as indústrias acabaram por se agrupar em cidades de porte médio, especializando os setores produtivos.

Por conseguinte, os APL´s se constituem na alternativa estratégica que as indústrias recorrem para agilizar e dinamizar a produção, otimizando as cadeias produtivas com ganhos na escala de produção, reduzindo custos e fazendo uso de mão de obra especializada em determinado setor produtivo, que passa a ser preparada e treinada localmente.

Dessa forma, Amato Neto (2000) conceitua os APL´s como a concentração de empresas de determinados setores produtivos em uma determinada área geográfica, utilizando-se da cadeia produtiva localizada e de uso de mão de obra especializada formada localmente para reduzir os custos de produção. No mesmo sentido, Bedê (2002) define os APL´s como aglomerados de empresas que mantenham relações econômicas e produtivas com os demais agentes econômicos da região em que estão inseridas, fenômeno este que acaba por gerar sinergia produtiva na medida em que concentra determinado ramo produtivo em um local geográfico específico, com ganhos de produção pela escala de produção com uso de mão de obra especializada local que é formada para atender justamente a produção local, acabando por intensificar a dinâmica do desenvolvimento industrial e tecnológico local.

A Confederação Nacional da Indústria (CNI)(1998, p. 8), ciente do potencial de crescimento industrial que as APL´s geram, preceitua e estimula tal agrupamento:

> Conceitua-se um agrupamento (*cluster*), numa referência geográfica, a aglomeração de empresas ali localizadas que desenvolvem suas atividades de forma articulada e com uma lógica econômica comum, a partir, por exemplo, de uma dada dotação de recursos naturais, da existência de capacidade laboral, tecnológica ou empresarial local, e da afinidade setorial dos seus produtos. A interação e a sinergia, decorrentes da atuação articulada, proporcionam ao conjunto das empresas vantagens competitivas que se refletem em um desempenho diferenciado superior em relação à atuação isolada de cada empresa.

Os agrupamentos industriais acabam por favorecer o desenvolvimento econômico e regional, mas, para tanto, são necessários alguns pré-requisitos, como afirma Kon:

> [...] é necessária uma combinação de capital privado e público e de uma oferta de mão de obra com qualificações específicas como condição para a criação de mudanças tecnológicas consideráveis em uma região. Essas mudanças podem ser consideradas como fatores propulsores do processo de desenvolvimento econômico regional e se manifestam primordialmente por meio do fenômeno de polarização. O Espaço polarizado, ao propiciar vantagens na escala de produção, elos intersetoriais (*linkages*) e a possibilidade de maior grau de inovação tecnológica, molda as condições necessárias para uma rápida difusão dos impulsos de crescimento dos setores propulsores para outros setores. (KON, 1999, p. 130).

Neste sentido, para o sucesso de uma APL, a educação profissional se torna um item fundamental na medida em que forma de mão de obra especializada para ser absorvida pela indústria, que necessita de um trabalhador capaz de desenvolver suas atividades laborativas segundo as necessidades da indústria.

Nessa perspectiva, a CNI (2005) coordena um conjunto de programas com o propósito reunir uma série de recomendações para a indústria e, desta forma para toda a sociedade brasileira, com metas de modernização de variados seguimentos, dentre eles a educação profissional. O documento recomenda a ampliação de vagas para a educação profissional, norteado por uma estratégia de desenvolvimento regional segundo as necessidades da indústria local, articulado com o setor empresarial e voltado à promover a educação voltada às necessidades do mercado. Assim, prioriza a educação profissional de nível médio, para a formação de tecnólogos em áreas das ciências exatas e

engenharias, com foco prioritário à formação de conhecimento nos setores apontados como estratégicos pelas políticas públicas tecnológicas e industriais implantadas no Brasil.

Destaca a CNI (2013, p. 11) que a educação profissional é essencial para o projeto de fortalecimento da indústria brasileira:

> O mercado exige que o profissional interprete desafios e novas situações, estando preparado para calcular, avaliar e discernir riscos; para corrigir fazeres e antecipar escolhas; para enfrentar e responder novos desafios; para criar e inovar, aprendendo a conviver com o incerto e o inusitado. O novo mundo do trabalho pede que o indivíduo esteja preparado para atuar em situações planejadas e não planejadas, dando respostas adequadas à complexidade da tarefa apresentada, contribuindo significativamente para a garantia dos resultados demandados. [...]
>
> Para tanto, já não basta apenas aprender técnicas específicas de trabalho. Estas devem estar alicerçadas em conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos. Tudo isso conduz as instituições especializadas na educação a assumirem o desafio da formação de um novo profissional, que não tenha apenas aprendido a executar o seu fazer, mas que tenha desenvolvido competência profissional para assumir seu compromisso ético-político em relação ao mundo do trabalho. [...]
>
> Assim, a educação é a base do processo da formação de profissionais qualificados. Além de garantir igualdade de oportunidades para todos os brasileiros, uma educação básica e profissional de qualidade – que seja capaz de desenvolver um conjunto de habilidades das mais simples às mais complexas – é requisito indispensável para o aprendizado de uma profissão, de um trabalho, e por isso é imprescindível para a própria competitividade da indústria brasileira.

Influenciado pelas diretrizes da CNI, o Estado acaba por desenvolver suas políticas públicas que regulamentam a educação profissional. Com isso, a formação integral proposta a partir do Decreto 5.154/2004 e implementada nos IF´s pela Lei 11.892/2008, acabam por incorporar indiretamente as necessidades do capital industrial, na medida em que forma mão de obra especializada que será empregada pela indústria.

Quanto à caracterização educacional proposta pelo IFSP (2017a), se compreende no conjunto de ações no campo da educação científica e tecnológica, buscando articular os conceitos e conhecimentos teóricos e práticos, científicos e culturais, com as atividades produtivas locais. Neste

sentido, foram instalados cinco *campi* do IFSP na RMS, nas cidades de Boituva, Itapetininga, Salto, São Roque e Sorocaba. Com a pretensão de desenvolver educação que não esteja restrita tão somente a uma formação meramente profissional, o objetivo do IFSP é integrar a educação profissional e tecnológica com a cultural, formando o aluno com os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao mundo do trabalho produtivo, aliado ao saber e ao fazer, através de reflexões críticas das sociedades atuais.

Desse modo, o IFSP se propõe a formação dos homens e mulheres que possam desenvolver a plenitude das suas potencialidades profissionais perante a cadeia produtiva local, sem perder de vista o desenvolvimento econômico e social do país.

Necessário destacar que os IFSP (2010, p. 6) foram concebidos para a formação plena do ser humano, atrelado ao desenvolvimento socioeconômico local:

> A implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso. Isso significa que, para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos necessariamente pela expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica [...] O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboridade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento. Nesse sentido, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboridade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais.

Assim, os IF´s foram concebidos para difundir a educação profissional e tecnológica no Brasil, formando alunos plenos no sentido laboral e cultural, com "formação integral de cidadãos-trabalhadores

emancipados" (INSTITUTO FEDERAL, 2010, p. 14). Sob esta mesma ótica, a descentralização dos IF´s está centrada no atendimento das necessidades econômicas locais, em outras palavras, para a formação de mão de obra segundo as exigências produtivas locais, na medida em que há a articulação entre os cursos oferecidos pelos IF´s e as necessidades produtivas dos APL´s.

Com o intuito de atender a sua função legal e institucional de proporcionar a criação de cursos que atendam as necessidades dos APL´s, para o desenvolvimento econômico e social, os IF´s permanecem em constante monitoramento do perfil socioeconômico-político-cultural da sua região de abrangência. Por esta razão, os IF´s fomentam a educação profissional e tecnológica articulada no desenvolvimento econômico local, associado indelevelmente ao contexto em que está instalada, à vocação produtiva regional, no relacionamento ao trabalho desenvolvido na região e na inserção de mão de obra qualificada neste espaço geográfico. Em outras palavras, os IF´s acabam por se submeter às exigências do capital produtivo na medida em que forma mão de obra especializada que será empregada na indústria local, como se percebe no documento do IFSP (2017a, p. 138), ao enfatizar que:

> Trata-se de levar aos antigos e novos centros regionais do Estado uma oferta de vagas de ensino técnico, tecnológico e de licenciaturas às regiões nas quais as empresas capitalistas tendem a investir em novas unidades produtivas, dentro do processo de desconcentração espacial da produção. [...]
>
> A desconcentração do IFSP, esclarecida no relatório do PDI vigente, procura atender as demandas crescentes por escolaridade técnica, tecnológica e licenciaturas nas diversas regiões do Estado. Porém, a lógica empresarial do capitalismo [...] não justifica abrir vagas dessas modalidades de ensino em absolutamente todas as regiões paulistas, dado que as unidades produtivas tendem a ser instaladas ao redor dos eixos rodoviários principais e no entorno das cidades-sedes dos três núcleos metropolitanos maiores (São Paulo, Campinas e Santos). Portanto, ainda que o desejo do MEC seja a abertura de unidades do IFSP nas áreas carentes de ensino público de qualidade, a prioridade deve continuar a ser a instalação de *campi* novos em cidades situadas ao longo das grandes rodovias como os já definidos em Jacareí, Presidente Prudente, Rio Claro, Jundiaí, Sorocaba [...].

Como consequência desta política institucional, houve o estabelecimento de alguns *campi* na RMS, dentre estes o IFSP de Boituva (2017b), que disponibiliza educação profissional de nível médio, licenciatura, superiores e especialização. Em relação ao ensino profissional de nível médio, na modalidade concomitante ou subsequente, oferece o curso Técnico em Logística e o curso Técnico em Automação Industrial; além dos cursos profissionais integrado ao ensino médio de Técnico em Rede de Computadores e Técnico em Automação Industrial.

De acordo com a Fundação Seadi (2017a), o município de Boituva possui uma população de 54.817 habitantes, com um grau de urbanização de 94,07% e o PIB municipal é de R$ 2.587.854,00. A participação de empregos formais na indústria, no total de empregos do município, está na ordem de 41,39%, com o rendimento médio dos empregos formais gerados pela atividade industrial local de R$ 3.070,76 por trabalhador.

Já o IFSP de Itapetininga (2017c) disponibiliza educação profissional de nível médio e licenciatura. Em relação ao ensino profissional de nível médio, oferece cursos tão somente na modalidade concomitante ou subsequente de Técnico em Mecânica e Técnico em Edificações; não disponibilizando curso técnico integrado ao ensino médio.

A Fundação Seadi (2017b), indica que o município de Itapetininga possui uma população de 155.410 habitantes, com um grau de urbanização de 91,67%, sendo o PIB municipal de R$ 3.935.738,41. A participação de empregos formais na indústria, no total de empregos do município, está na ordem de 23,08%, com o rendimento médio dos empregos formais gerados pela atividade industrial local de R$ 2.177,58 por trabalhador.

O IFSP de Salto (2017d) disponibiliza educação profissional de nível médio, superiores e especialização. Em relação ao ensino profissional de nível médio, na modalidade concomitante ou subsequente, oferece o curso Técnico em Informática e o curso Técnico em Automação Industrial; além

dos cursos profissionais integrado ao ensino médio de Técnico em Informática e Técnico em Automação Industrial.

A Fundação Seadi (2017c), ressalta que o município de Salto possui uma população de 112.449 habitantes, com um grau de urbanização de 99,30% e o PIB municipal é de R$ 5.695.363,77. A participação de empregos formais na indústria, no total de empregos do município, está na ordem de 32,85%, com o rendimento médio dos empregos formais gerados pela atividade industrial local de R$ 3.091,03 por trabalhador.

O IFSP de São Roque (2017e) disponibiliza educação profissional de nível médio, licenciatura, superiores. Em relação ao ensino profissional de nível médio, disponibiliza cursos Técnicos integrados ao médio de Técnico em Alimentos, Técnico em Administração e Técnico em Meio Ambiente; não ofertando cursos na modalidade concomitante ou subsequente.

Aponta a Fundação Seadi (2017d), que o município de São Roque possui uma população de 85.059 habitantes, com um grau de urbanização de 95,60%, sendo o PIB municipal de R$ 2.272.457,77. A participação de empregos formais na indústria, no total de empregos do município, está na ordem de 21,77%, com o rendimento médio dos empregos formais gerados pela atividade industrial local de R$ 2.357,78 por trabalhador.

Por derradeiro, o IFSP (2017f) de Sorocaba disponibiliza educação profissional apenas de nível médio, oferecendo cursos tão somente na modalidade concomitante ou subsequente de Técnico em Administração e Técnico em Eletrônica; não disponibilizando curso técnico integrado ao ensino médio.

Segundo a Fundação Seadi (2017e), o município de Sorocaba possui uma população de 637.436 habitantes, com um grau de urbanização de 98,98%, com o PIB do município de R$ 32.662.451,57. A participação de empregos formais na indústria, no total de empregos do município, está na ordem de 28,28%, com o rendimento médio dos empregos formais gerados pela atividade industrial local de R$ 3.992,26 por trabalhador.

Dedecca (2009) cita dados minuciosos que comprovam que na região de Sorocaba a estrutura de emprego formal apresenta um grande volume de trabalhadores no setor industrial, representando cerca 36% do mercado formal de trabalho na região.

É imprescindível perceber que os dados apontam que, muito embora a atividade primária e o setor de serviços gerem grande parte dos postos de trabalho na RMS, a indústria ainda é fonte de cerca de 1/3 dos postos de trabalho formais, sendo o que em média, paga os melhores salários.

Desse modo, é possível captar a prevalência da dimensão econômica da educação profissional oferecida pelos cinco *campi* do IFSP instalados na RMS, em detrimento do sentido à formação educacional omnilateral que tem no trabalho um princípio educativo. Isto pode ser observado pelo fato dos cursos oferecidos devem atender aos serviços profissionais demandados pelas empresas locais, em outras palavras, está o IFSP atendendo às exigências do mercado de trabalho, formando mão de obra segundo as necessidades da indústria instalada na região. Assim, os cursos do IFSP implantados na RMS expressam a predominância dos interesses industriais e mercadológicos em detrimento à formação humana e omnilateral.

Referências

AMATO NETO, J. **Redes de cooperação produtiva e clusters regionais:** oportunidades para as pequenas e médias empresas. São Paulo: Atlas, 2000.

BEDÊ, M. A. **Subsídios para a identificação de clusters no Brasil:** atividades da indústria. São Paulo: SEBRAE, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BEDÊ, M. A. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BEDÊ, M. A. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

BEDÊ, M. A. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica,

para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

BEDÊ, M. A. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BEDÊ, M. A. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências.

BEDÊ, M. A. **Decreto nº 7.022, de 2 de dezembro de 2009.** Estabelece medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e dá outras providências.

BEDÊ, M. A. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino.

CARMO, J. C. Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia, no contexto das novas formas de trabalho e educação. **Trabalho & Educação,** v. 24, n. 3, p. 91-103, set./dez. 2015.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agrupamentos (*clusters*) de pequenas e médias empresas:** uma estratégia de industrialização local. Rio de Janeiro: CNI, 1998.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Mapa estratégico da indústria 2007-2015**. Brasília: CNI, 2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para o mundo do trabalho:** Documento Conceitual. Brasília: CNI, 2013.

DEDECCA, C. Economia e mercado de trabalho. p. 7-27. In: DEDECCA, C.; MONTALI, L.; BAENINGER, R. **Regiões metropolitanas e pólos econômicos do estado de São Paulo**: desigualdades e indicadores para as políticas sociais. Estudos regionais: Pólo Econômico de Sorocaba. Campinas: FINEP/NEPP/NEPO/IE/UNICAMP, 2009.

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.

FUNDAÇÃO SEADI. **Perfil.** Disponível em: <http://www.perfil.seade.gov.br/boituva >. Acesso em: 20 novembro 2017. a.

FUNDAÇÃO SEADI. **Perfil.** Disponível em: <http://www.perfil.seade.gov.br/itapetininga>. Acesso em: 20 novembro 2017. b.

FUNDAÇÃO SEADI. **Perfil.** Disponível em: <http://www.perfil.seade.gov.br/salto>. Acesso em: 20 novembro 2017. c.

FUNDAÇÃO SEADI. **Perfil.** Disponível em: <http://www.perfil.seade.gov.br/saoroque>. Acesso em: 20 novembro 2017. d.

FUNDAÇÃO SEADI. **Perfil.** Disponível em: <http://www.perfil.seade.gov.br/sorocaba>. Acesso em: 20 novembro 2017. e.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica.** Concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de desenvolvimento institucional 2014-2018**. Disponível em: < https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/176-pdi?showall>. Acesso em: 20 novembro 2017. a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Cursos.** Disponível em: <http://btv.ifsp.edu.br/site/>. Acesso em: 20 novembro 2017. b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Cursos.** Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/ifspitap/>. Acesso em: 20 novembro 2017. c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Cursos.** Disponível em: <http://slt.ifsp.edu.br/portal/index.php>. Acesso em: 20 novembro 2017. d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Cursos.** Disponível em: <http://srq.ifsp.edu.br/>. Acesso em: 20 novembro 2017. e.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Cursos.** Disponível em: <http://sor.ifsp.edu.br/index.php>. Acesso em: 20 novembro 2017. f.

KON, A. **Economia industrial.** São Paulo: Nobel, 1999.

MACHADO, L. R. S. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de institutos federais de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 352-375, maio/ago. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica.** Concepção e diretrizes. Brasília: Setec, 2010.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/Setec, 2009.

PALMA, L. C.; ALVES, N. B.; SILVA, T. N. Educação para a sustentabilidade: a construção de caminhos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). **RAM, Rev. Adm. Mackenzie,** v. 14, n. 3, p. 83-118, maio/jun. 2013.

MOVIMENTOS

SOCIAIS

ETNIAS E GÊNERO

INSTITUIÇÃO MONÁSTICA E ESCOLAR EM FOCO NO "PRESENTE DO PASSADO": COLÉGIO DE SÃO BENTO SP[107]

Monastic and school institution in focus on the "present of the past": colonge of São Bento, SP

Cristiane Correa Strieder[108]

Resumo: A pesquisa tem por objetivo entender os monumentos como recursos que apesentam e mantêm perenes os feitos humanos. Baseando-se em autores como Le Goff, Frago e Buffa na consulta a documentos, apresenta como hipótese que a presença e participação dos beneditinos teve como finalidade a propagação e perpetuação de seus dogmas, valores morais e comportamentos específicos, simbolicamente apresentados através da construção de "monumentos" não só religiosos como os mosteiros, mas também como instituições de ensino evidenciadas por uma pedagogia de memória, que se atribui à educação a função de transformadora social e, a sociedade sofre alterações através do tempo, a forma como os princípios da regra de São Bento são transmitidos através da educação e também por modificações e adequações constantes. Essas adequações ocorrerem, mas os preceitos beneditinos ainda perpetuam e se fazem presentes nas ações sociais daqueles que deles se apropriaram enquanto alunos de suas escolas.

Palavras-Chave: Educação. Beneditinos. Monumentos. Instituição de ensino.

Abstract: The research aims to understand the monuments as resources that sustain and perpetuate the human deeds. Drawing on such authors as Le Goff, Frago and Buffa in consultation with documents, presents as a hypothesis that the presence and participation of the Benedictines had as purpose the propagation and perpetuation of its moral values and specific behaviors, symbolically presented through the construction of monuments not only religious like the monasteries, but also as educational institutions evidenced by a pedagogy of memory, which is attributed to education as a social transformation and society changes over time, as the principles of the rule of St. Benedict are transmitted through education and also through constant modifications and adaptations. These adaptations occur, but the Benedictine precepts still perpetuate and become present in the social actions of those who appropriated them as students of their schools.

Keywords: Education. Benedictines. Monuments. Semiotics. Educational institution.

[107] Trabalho apresentado ao Grupo de Estudos de História da Educação – GEHE - do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[108] Professora da Rede Estadual de Educação e Faculdade Campos Giglio - Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade de Sorocaba. UNISO-SP- Brasil. Contato: cristrieder@gmail.com.

A Ordem de São Bento surgiu sob a égide de Bento da Núrsia, quando fundou uma abadia em Monte Cassino, Itália, por volta de 529 d.C. Ele elaborou um livro de regras relativas aos preceitos católicos, considerado até hoje como guia de organização para a evolução espiritual através da oração e materialidade por meio do trabalho: "Ora et labora", difundida principalmente para a vida monacal. Diante desse princípio, os monges beneditinos não só se dedicavam ao serviço espiritual como trabalhavam tanto na lavoura como em atividades culturais e acadêmicas, principalmente dedicando-se ao conhecimento através da leitura.

> [10] De 14 de setembro até o início da Quaresma, entreguem-se à leitura até o fim da hora segunda, [11] no fim da qual se celebre a Terça [...][13] Depois da refeição, entreguem-se às suas leituras ou aos salmos.[14] Nos dias da Quaresma, porém, da manhã até o fim da hora terceira, entreguem-se às suas leituras [15] Nesses dias de Quaresma, recebam todos respectivamente livros da biblioteca e leiam-nos pela ordem e por inteiro; [16] esses livros são distribuídos no início da Quaresma. [17] Antes de tudo, porém, designem-se um ou dois dos mais velhos, os quais circulem no mosteiro nas horas em que os irmãos se entregam à leitura [18] e verão se não há, por acaso, algum irmão tomado de acédia, que se entrega ao ócio ou às conversas, e não está aplicado à leitura e não somente é inútil a si próprio como também distrai os outros. [22] Também no domingo, entreguem-se todos à leitura, menos aqueles que foram designados para os diversos ofícios. [23] Se, entretanto, alguém for tão negligente ou relaxado, que não queira ou não possa meditar ou ler, determine-se-lhe um trabalho que possa fazer, para que não fique à toa [...].

Na Idade Média, os beneditinos foram grandes responsáveis pelo desenvolvimento intelectual e expansão de terras. A abadia de Cluny, construída em 932, foi um dos mais notáveis mosteiros da ordem beneditina, a "Jerusalém celeste encarnada", como menciona Duby (1988, p.3) devido ao grande progresso que alcançou através da agricultura e educação, segundo apresenta Barbosa Neto (2013 s/p.):

> Com tal aporte, foram surgindo nos mosteiros, escolas. Famílias abastadas encaminhavam seus filhos a tais edificações, a fim de que adquirisse conhecimento e base para administrar seus bens e dar continuidade ao clã, ganhando destaque a fascinante Abadia de Cluny com sua grande influência no desenvolvimento intelectual, assim como também, a renascença carolíngia com empreendimentos de reformas e restaurações de escolas episcopais e monásticas.

Esse alargamento da Ordem de São Bento chegou a Portugal onde os beneditinos auxiliaram no povoamento do país que ainda não era independente. Ensinaram sobre técnicas agrícolas, difundiram a cultura católica, auxiliaram nas questões educacionais. Mas foi em 1563 que os mosteiros, através de D. Manuel, consolidaram-se naquele país que instituíra em sua política de expansão o "Real Padroado", que garantia ao monarca a nomeação dos cargos eclesiásticos e, como explica Pe. Medeiros (2014, s/p.)

> o dever de propagação da fé entre os povos dominados. Desta forma, a partir da Lei do Padroado muitas vezes o ato de colonizar se confundia com o de evangelizar; a ordem temporal se misturava com a ordem espiritual, a esfera política com o eclesial e o econômico com o evangélico.

Assim, diante de tais contradições, os beneditinos chegaram ao Brasil onde, como de costume, expandiram-se. No estado de São Paulo, auxiliaram em questões políticas o que lhes rendeu prestígio e confiança, e logo edificaram um mosteiro.

Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

> O mosteiro teve como fundador um paulista de nome Simão Luís, nascido em São Vicente, o qual mais tarde passou para a história, com o nome de Frei Mauro Teixeira. Discípulo do Padre José de Anchieta, conheceu o Cacique Tibiriçá e anos depois, construiu, no mesmo local onde existira a Taba do glorioso índio, uma igreja em homenagem a São Bento. Aí levantou um pequeno santuário, que conservou, durante algum tempo, sob seus cuidados (IBGE, 2017).

A informação da Ordem de São Bento – OSB - complementa explicando que o monastério foi criado no local onde se situava a taba do cacique Tibiriçá, cujo terreno fora doado aos monges em 1600 pela Câmara Municipal.

> A construção começou a ser levantada a partir de 1600, quando a Câmara Municipal validou a carta de Sesmaria, que concedia permissão do governo de Portugal para o uso da terra. A carta especificava que os terrenos seriam "para o convento, mosteiro, ou casa do dito santo, fôrros livres e isentos de todo tributo e pensão, de hoje até o fim do mundo". O conjunto era inicialmente muito modesto, composto pela igrejinha velha e quatro celas.
>
> (COSTA JR., 2017).

Ali, local em que havia, até então, a capela, era um terreno privilegiado, pois era *"o mais importante e melhor, depois do colégio dos jesuítas"*, de acordo com a informação da Ordem de São Bento – OSB.

Posteriormente, com a finalidade de educar a sociedade paulistana, um colégio e a primeira faculdade de Filosofia foram fundados.

Muitos são os fatores que influenciam o processo ensinar/aprender, os beneditinos sempre utilizaram a simbologia como aliada na didática pedagógica. No entanto, o que mais parece chamar atenção são os recursos verbais deixando para segundo plano a linguagem semiótica, que segundo Saussure (1988 s/p.) não se limita ao campo verbal, mas amplia-se para qualquer sistema de signos, a considerar monumentos, pinturas, música, fotografia, teatro, gestos, religião, entre outros. O que parece que muitos ignoram, ou não percebem, é que a prática de ensinar está vinculada ao meio em que o educando se encontra, ou seja, a sala de aula, o espaço usado para a aprendizagem acontecer,o prédio escolar, iluminação, as cores, os artefatos enfim tudo que participa de tal ambiente.

Pesavento, sobre esse tema, apresenta um conceito de História Cultural. Ela entende que uma sociedade pode ser compreendida através do significado que o homem dá ao mundo. Diante da análise dessa representação, é possível que se entenda o mecanismo de determinado grupo.

> As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. (PESAVENTO, 2005, p. 41).

Analisar o processo cognitivo sob esse prisma dentro de uma instituição religiosa, que também funciona como escola, torna-se interessante, uma vez que esse local esteja impregnado de ícones de valor educacional. Sales (2002, p. 334) explica que:

> o prédio escolar exerce influência no julgamento que a sociedade faz sobre o nível de ensino das escolas, desempenhando as representações sociais um papel importante no processo de legitimação da instituição de ensino que o prédio escolar encerra.

Por isso, pesquisar o mosteiro São Bento, na cidade de São Paulo, através de sua contribuição e influência na educação paulista, não só de maneira concreta, como simbólica, através de sua arquitetura e monumentos, é o objetivo principal dessa pesquisa, uma vez que se entende através de Le Goff que monumento é uma maneira que o homem tem de apresentar e manter eterno seus feitos, sua organização política, social, econômica de diversas formas, ou seja, frutos de uma ação que registra e, de certo modo, perpetua as características de uma região através do tempo.

Saviani (2004, p. 6) observa sobre a importância dos monumentos quando usados como fontes, pois estas são testemunhos de atos históricos "é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história".

Há algumas pesquisas que apresentam estudos sobre a arquitetura dos mosteiros beneditinos, sua relação com a ideologia medieval e alterações que ocorreram através do tempo. A BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – apresenta dez pesquisas sobre o tema, mas nenhum específico sobre influência dos monumentos monásticos beneditinos na aprendizagem escolar, ou associados à ação pedagógica.

Uma vez que esta pesquisa visará também uma análise monumental, serão relevantes os trabalhos de Valdir Arruda (2010), **"**Tradição e renovação: a arquitetura dos mosteiros beneditinos contemporâneos no Brasil", que como o próprio título menciona, trata da arquitetura, assim como a dissertação de Marcelo de Souza Pires (2003)**,** "As faces e fases do mosteiro de São Bento: a arquitetura da basílica de São Sebastião de Salvador". Sobre o mesmo tema aborda José Marcelo Tonini Ximenez (2007): "A planta da arquitetura monástica e a regra dos beneditinos: séculos VI a XII"; Klency Kakazu de Brito Yang (2016) observa sobre fatores relativos à estrutura em seu trabalho "A pintura beuronense na basílica do Mosteiro Beneditino de São Paulo: 1914-1922". A dissertação de Del Negro também se faz importante para a compreensão da arquitetura dos mosteiros beneditinos e a representação de sua simbologia:

> Por muito tempo, os complexos monásticos têm emprestado praticamente só suas igrejas para a história da arquitetura religiosa entre nós. A igreja é, sem dúvida, o edifício principal de um mosteiro ou de um convento, mas não justifica que a análise, e até mesmo o levantamento métrico se restrinja a ela e se faça desligado do conjunto que lhe é inerente. [...] A forma dos claustros, das salas do capítulo, dos refeitórios, dos dormitórios, etc., está intimamente ligada ao uso e ao significado que lhe atribuíam na Idade Média. Os nossos mosteiros conservam a denominação que esses espaços adotaram desde sua origem e mantém, em linhas gerais, a mesma conformação. O que muda é o seu uso e o seu significado. (DEL NEGRO, 2000, p. 12).

Diante da magnitude dos monumentos como fontes imprescindíveis para a compreensão da história da Educação, entende-se através da leitura de Le Goff (1989) (2003), Bloch (2003), Febvre (1989), assim como Saviani (2004) (2006)(2011) que o estudo dos documentos e monumentos é colaborador para a compreensão de estruturas que ocorrem no presente, uma vez que as fontes movem-se de acordo com diferentes ideologias, sejam essas políticas, filosóficas, religiosas, entre outras, em um determinado tempo.

Cerri (1998, s/p.), esclarece que há uma identidade incutida nas fontes, e esta diz respeito aos dogmas da sociedade a qual se inserem:

> [...] essa identidade é generalizada socialmente numa complexa interação entre interesses dominantes, elementos da cultura popular, ideologia, história e educação, donde nasce o nacionalismo enquanto sentimento e projeto político sob vários olhares possíveis.

Sob esse prisma, no que diz respeito à educação, Buffa e Pinto (2002) explicam sobre a importância que há na relação do prédio escolar e a ação pedagógica, ao observar sua representação em determinado período e mostrar que toda construção arquitetônica tem uma intenção materializada. Sales (2002, p. 340) complementa: "os prédios escolares transmitem mensagens semióticas cujo conteúdo é resultante de um processo sócio-histórico de utilização de determinados elementos arquitetônicos ou signos semióticos por algumas instituições de ensino".

Mas em muitos casos, a observação de monumentos induz à crença, ou aceitação de uma determinada ideologia social ou política, sem que se questione a intencionalidade do veículo o qual apresentou a informação. No entanto, de acordo com Orlandi (1999, p. 42) "a imagem que temos das coisas se constitui no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discurso e instituições."

Febvre (1989, p. 24), aponta que:

> A história se faz com documentos escritos, quando existem. Mas ela pode e deve ser feita com toda a engenhosidade do historiador... Com palavras e sinais. Paisagens e telhas. Formas de campos e ervas daninhas. Eclipses lunares e cordas de atrelagem. Análises de pedras pelos geólogos e de espadas de metal pelos químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

Diante da consideração de que a análise dos monumentos é importante para a compreensão da História e Historiografia da Educação, dá-se o título desse trabalho 'Instituição Monástica e Escolar em foco no "presente do passado": Mosteiro e Colégio de São Bento, SP'.

Entende-se, assim, que muitas ações do presente, principalmente ao que se referem à educação, já aconteciam nos monastérios, com o intuito de doutrinar o povo, ensinar outras disciplinas ou educar e instruir através da didática pedagógica. A própria regra de São Bento, (capítulo 38, p. 26),estimula a leitura entre os monges: "Do leitor semanário. Às mesas dos irmãos não deve faltar a leitura; não deve ler aí quem quer que, por acaso, se apodere do livro, mas sim o que vai ler durante toda a semana, a começar do domingo". Já no capítulo 57 (p. 34), São Bento apresenta o incentivo à arte: "Se há artistas no mosteiro, que executem suas artes com toda humildade, se o Abade o permitir". Essa diretriz educacional não se aplicava apenas ao ensino monástico como também aos leigos, uma vez que os mosteiros funcionavam ainda como escolas.

No entanto, esse ensinamento não só ocorria com o uso da linguagem verbal, mas se utilizava de grande simbologia para inculcar no homem a ideologia religiosa a qual se defendia. Portanto, compreender o significado dessa linguagem simbólica, que se faz presente nos mosteiros atuais, que ainda influenciam a educação desenvolvida em certas instituições escolares, é de suma importância, uma vez que no que se refere à aprendizagem, a semiótica está inserida no universo que permeia a cognição e a relação do homem com os aspectos sociais, diante de uma escala de valor estabelecida pela própria instituição a qual este faz parte.

Bourdieu (1989, p. 7-8) observa que

> [...] num estado de campo em que se vê o poder por toda parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que - sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver uma espécie de <círculo cujo centro está em toda parte, ou em parte alguma> - é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível com o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Sob essa simbologia incutida nos prédios escolares Sales (2002, p. 341) esclarece que estes são importantes monumentos que detêm a representação de classes e poder:

> as formas arquitetônicas dos prédios escolares mais valorizadas são aquelas que estão associadas às "escolas mais valorizadas" e que são frequentadas pelos grupos de maior nível econômico e prestigio social. Esses grupos, ao legitimarem as escolas que seus filhos frequentam, legitimam também as formas arquitetônicas e atributos a elas associadas.

Com isso, compreende-se que a forma de ensinar não se apresenta somente em um conteúdo programático específico, mas vinculada às diversas formas de se inculcar dogmas e valores. São diversos os estudos relativos à interferência do prédio escolar, sua estrutura e seus aparatos no processo de aprendizagem. O ambiente em que se dá o processo de ensinar/aprender é de relevância para a eficiência educacional aos olhos da sociedade.

Portanto, a estrutura de um monumento está intimamente ligada ao ato de aprender, e essa ação evidencia-se na própria construção do lugar destinado a esse processo, desde o espaço interno das salas, iluminação, cor de paredes, mobiliários, localização do prédio, portanto a disposição de toda essa estrutura é intencional e busca uma forma eficaz de transmitir informações, ou mesmo de controlar, inculcar ideologias. Sales (2002, p. 341) considera que a estrutura do prédio escolar está intimamente ligada ao conceito de educação exigido pela sociedade:

> para que o prédio escolar traga ganhos simbólicos para a instituição de ensino, é preciso que sua arquitetura não fuja dos padrões de escola historicamente aceitos pela sociedade. Segundo esses padrões, para que um prédio escolar seja valorizado socialmente, ele deve apresentar estrutura física grande, área de lazer, conforto, segurança, boa aparência, sinais de modernidade ou de tradicionalidade, bem como apresentar, em sua fachada, signos que lembrem as escolas confessionais; não devendo ser edificado em espaços geográficos desvalorizados (periferias, bairros pobres, por exemplo), nem ser construído com materiais pouco valorizados socialmente, como taipa, palha e sobras de madeira ou outros, materiais esses muito associados aos segmentos sociais mais pobres da população.

Incluindo à arquitetura, outra estratégia de ensino que compromete questões relativas à aprendizagem ocorre, também, através de símbolos e ícones como imagens, estátuas, entre outros artefatos. Destarte, considerar o simbólico como forma de transmitir conhecimento, seja ou não manifesto, leva ao reconhecimento das intenções ideológicas.

Frago e Escolano (2001, p. 26) explicam sobre a importância do prédio escolar como uma forma de apresentar sistema de valores, ou seja, ordem, disciplina, ou seja, ideologias representadas através do simbólico.

> A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Um dos locais fortemente ricos em simbologia é a instituição religiosa. É nesse ambiente que se encontram elementos diversos que induzem de forma tanto explícita como implícita um universo de valores o qual um indivíduo deve seguir. A análise do mosteiro beneditino pode auxiliar no esclarecimento dessa questão, uma vez que também serviu como instituição escolar e ainda vigora em alguns colégios criados sob essa norma.

A ordem de São Bento tem como lema "Ora et labora!" Estaria este preceito presente na educação ministrada nos colégios beneditinos? Como o prédio escolar pode expressar esse princípio?

Logo, essa pesquisa intenciona efetuar uma análise do mosteiro de São Bento em São Paulo, que engloba em seu prédio o Colégio de São Bento, o qual serve como referência e ilustração para a compreensão sobre a influência da Ordem de São Bento na História e Historiografia da Educação, desde a construção da igreja e fundação do Colégio São Bento até no período atual, uma vez que estes não devam passar despercebidos, sem que haja exploração das múltiplas interpretações que possam contribuir para o alargamento de reflexões sobre um passado que alicerça muitas situações vivenciadas no presente, nem observados de forma unilateral.

Frago e Escolano (2001, p. 33) complementam essa ideia quando observam que "a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico

não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem, mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social".

No caso da compreensão de que toda essa simbologia está intimamente ligada a um processo informativo e pedagógico, não se pode excluir uma análise sobre ditos detalhes. Le Goffapresenta a importância da análise dessas fontes no momento em que investiga a influência dos mosteiros beneditinos uma vez que em seu trabalho, explora a Idade Média e as relações contraditórias às quais vive o homem, e a participação da religião divulgada nos mosteiros para a concretização dessa condição, que em muitos casos ainda é vigente.

Quando Le Goff (1989) apresenta os mosteiros medievais, este vincula as características de tais monumentos e suas implicações na sociedade como um todo. Especificamente, no que diz respeito à educação, sua influência pedagógica e didática na ação doutrinária, este parte da simbologia inserida tanto na arquitetura, quanto nos objetos, imagens, cores, disposição do mobiliário, o que evidencia a relevância de se considerar os monumentos como fontes que apresentam uma forma de ensinar.

> A simbologia a arte e, em especial, a arquitetura, para qual a igreja é, acima de tudo, uma estrutura simbólica. Impõe-se na política, onde o peso das cerimônias simbólicas, como a sagração dos reis, é considerável e onde as bandeiras, os brasões e as insígnias desempenham um papel fundamental. Reina na Literatura, onde assume frequentemente a forma de alegoria. (LE GOFF, 1989, p. 27).

Portanto, o estudo do prédio assim como seus pertences auxilia na compreensão semiótica relativa à Educação.

Uma vez que a análise a que essa pesquisa propõe-se é investigar a influência dos beneditinos na área educacional, seus monumento se sua contribuição para a compreensão da história e historiografia da Educação através do Colégio São Bento, supõe-se abalizar como categoria indispensável para tal exame o Monumento, diante do conceito de Jacques Le Goff (2003), quando explica monumento como tudo que pode

perpetuar a memória histórica de uma sociedade, testemunhar através de símbolos que não só precisam ser documentos escritos.

Da mesma forma, abordando sobre monumento, Kossoy (2001, s/p.) alerta quanto ao uso de fotografias como fonte. O mesmo adverte que "A realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes leituras que cada receptor dela faz num dado momento; tratamos, pois, de uma expressão peculiar que suscita inúmeras interpretações" (2002, p. 38). Logo, entendemos que muito mais que ilustração, a fotografia apresenta subsídios para a compreensão de um fato, assim, não pode estar descontextualizada do objeto a ser pesquisado em sua amplitude.

Também como análise das categorias Sociedade Medieval e Educação Monástica é imprescindível a leitura de Duby (1988) (1990).

Frago e Escolano (2001) complementam a pesquisa apresentando a importância da simbologia da arquitetura escolar para a compreensão da educação nas escolas beneditinas. Os autores exploram os aspectos arquitetônicos através do tempo, sua relação com a sociedade atual e o conceito de escola.

Assim, para complementar esse ponto de vista, o referencial teórico ainda deve contar com as contribuições de Ponce (1986) que trata das questões relativas à Educação e Instituição Escolar assim como Saviani (2011).

O aspecto metodológico centrar-se-á na análise bibliográfica, documental, monumental e iconográfica do Colégio de São Bento,SP, capital, e toda simbologia nele contida, que possa estar relacionada aos aspectos pedagógicos, métodos de ensino e formas diversificadas de aprender através do simbólico, uma vez que é possível pensar que os monumentos estão carregados de informações necessárias para reflexões sobre aspectos que envolvem a sociedade como um todo. Orlandi (1999, p. 42) expõe " [...] Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas, estão aquém e além delas".

Sob essa ótica, o aporte bibliográfico ancorar-se-á nos escritos deDemerval Saviani (2006, p. 29), uma vez que este explique com clareza sobre a importância do uso das fontes, principalmente aquelas relativas à educação, conforme cita:

> As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. (SAVIANI, 2006, p. 29).

O mesmo complementa explicando a maneira como tais fontes, no que se refere a relação Igreja-Educação, devem ser dimensionadas:

> Se tomarmos, por exemplo, o caso brasileiro vamos detectar a importância das instituições Igreja e Família no âmbito da educação que podem ser consideradas seja como precursoras da escola, seja como suportes diretos ou indiretos da escola, seja como instituições em disputa com a escola quanto à primazia educativa. Dependendo do enfoque adotado e do recorte efetuado variará não somente a escolha das fontes mas, de modo especial, a sua hierarquização. (SAVIANI, 2006, p. 31).

Esta análise vem de encontro, também, com o conceito de Lucien Febvre (1989), Marc Bloch (2002) e Jacques Le Goff (1989)(2003), que elucidam sobre o significado de "fonte" na nova história e os referenciais que auxiliam as evidências - monumentos, objetos, fotografia. Neste contexto, a leitura desses autores é indispensável para a compreensão das fontes monumento, que conforme esclarecem, não devem ser consideradas como verdade absoluta, ou como um recorte aleatório de um acontecimento no tempo, mas sim, analisadas diante de um contexto histórico, político, social, ideológico em dado período, conforme comenta Febvre

> [...] a história recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função das suas necessidades atuais. É em função da vida que ela interroga a morte. Organizar o passado em função do presente: assim se poderia definir a função social da história. (FEBVRE, 1949, apud LE GOFF, 2003, p. 26).

O estudo descritivo será incorporado à análise das características referentes ao Mosteiro de São Bento na intenção de compreender sua função como Instituição Escolar, por isso são importantes autores que investigaram a simbologia contida nas instituições religiosas medievais e sua influência para a sociedade, principalmente no processo educacional como Duby (1990). Com base nesse autor, buscar-se-á recursos que possam contribuir para a investigação do problema e dos objetivos da pesquisa, e então poder comprovar ou refutar a hipótese de que a simbologia existente nos monumentos, desde sua arquitetura até seus pertences e imagens, podem contribuir para a compreensão da história e historiografia da educação.

A pesquisa documental terá seu enfoque referente a dados que contribuam para o reconhecimento das ações que alicerçaram tanto o mosteiro beneditino como o Colégio de São Bento, através de documentos institucionais, atas, relatórios, editais com fins de análise intertextual, uma vez que devam estar relacionados não só a uma informação singular, mas inseridos no cenário relativo ao objeto de pesquisa sem que sejam separados tais documentos de seu tempo, de seu contexto histórico.

> A periodização resulta de uma reflexão sobre permanências e mutações nos modos de produção e nas formas de organização que as sociedades adotam num dado espaço e tempo.Assim, em cada período histórico são produzidos inúmeros documentos que dão conta do processo histórico. É primordial observar e definir claramente que tipos de documentos serão analisados para entender um dado período histórico. (RODRIGUEZ, 2010, p. 41).

Logo, visitas a locais para levantamento de documentos que possam contribuir com informações pertinentes à pesquisa como jornais, cartórios, biblioteca do mosteiro de São Bento em São Paulo, assim como entrevistas com o responsável pelo mosteiro far-se-ão necessárias, pois Minayo (1994, p. 26) explica que essa fase da pesquisa

> [...] consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantes de material documental, bibliográfico, instrucional, etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.

No entanto, não se pode perder de vista a relação das fontes com o período determinado, nem mesmo considerar os fatores que envolvem passado e presente de maneira anacrônica, como se fosse possível responder de forma pragmática questões relativas ao objeto o qual se deseja pesquisar. Como observa Rodriguez (2010, p. 36) essa ação deve ocorrer de forma a:

> entender as contradições internas da estrutura social dos diferentes períodos históricos, com o intuito de estudar essas ondas em suas diversas oscilações, facilitando a reconstrução das relações entre estrutura e superestrutura e entre odesenvolvimento do movimento orgânico e do movimento da conjuntura. Dado que a história é um processo contínuo, constituído por rupturas e descontinuidades, e não uma mera somatória de fatos, o estudo histórico é entendido como uma construção social, e não uma sucessão linear de fatos.

Logo, o rumo a ser seguido além da bibliografia e pesquisa documental é também buscar características físicas desse monumento – Mosteiro de São Bento e Colégio de São Bento, SP, pois como comenta Le Goff (1989 s/p.) há grande importância de se analisar a simbologia de estruturas físicas, uma vez que nem sempre aparecem em documentos primários. Então, a pesquisa recorrerá aos recursos iconográficos como fotografias do mosteiro e do colégio, com a finalidade de enquadrá-los à educação monástica do período medieval e averiguar sobre sua influência no que já se conhece sobre a história e historiografia da educação, uma vez que analisar fontes históricas, não é mera observação, mas uma ação que deva estar contextualizada com conhecimentos já adquiridos, como esclarece Funari (2005, p. 95):

> Na pesquisa histórica, as fontes que surgem interagem-se ao que já é conhecido sobre a sociedade estudada e sobre as sociedades humanas, em geral, em particular sobre aquelas semelhantes ou comparáveis àquela que nos interessa.

Através dessas ações será possível obter subsídios para descrever sobre a contribuição que o mosteiro beneditino paulistano e o Colégio São Bento podem dar para a História e Historiografia da Educação, a influência dos beneditinos na estrutura pedagógica e nas mais variadas formas em que se dá o processo cognitivo.

Referências

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Memória e Sociedade. Ed. Bertrand Brasil S.A., RJ, 1989.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson Almeida. Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas (1893 – 1971). São Carlos/Brasília: EdUfscar/ Inep, 2002.

CERRI, Luís Fernando. Non ducor, duco: A ideologia da paulistanidade e a escola. Rev. bras. Hist. vol. 18 n. 36 São Paulo, 1998.

DEL NEGRO,Paulo Sérgio Barbaro.O Mosteiro de São Bento de Sorocaba e a Arquitetura Benditina do Litoral Brasileiro e do Planalto Paulista nos Séculos XVII, XVIII, XIX Dissertação – Universidade Estadual de Campinas, 2000.

FRAGO, AntonioViñao. Historia de laeducación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustín.Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.2 ed. Rio de Janeiro 2001. (Trad. Alfredo Veiga Neto).

FEBVRE, Lucien. Combates pela história. 3a ed. Lisboa, Editorial Presença, 1989.

KOSSOY, Boris. Fotografia e história. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LE GOFF, Jacques. (ORG.) O homem medieval. Editorial Presença. Porto l . A edição, Lisboa, 1989.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução Reinaldo Leitão. 5ed. Campinas. Editora da UNICAMP, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SALES,Luis Carlos .Prédios escolares: representações sociais das escolas. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p.333-342, 2002.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, M.I.M (org.)Fontes, História e Historiografia da Educação.Campinas, SP. Autores Associados, 2004 (Coleção Memória da Educação).

LETRAMENTO, A BALA NO GATILHO: EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO[109]

Letter, the bullet in the trigger: education in the penitentiary system

Tássia Eliza dos Santos Carvalho[110]

Resumo: Esse trabalho faz parte de um projeto de pesquisa, através de uma discussão busca-se compreender um pouco da educação do encarcerado, a contribuição e transformação em sua vida. A escolha do tema se deu pelas mudanças que acompanharam a evolução da regularização da legislação em remir a pena pelo estudo, até as mais recentes alterações, como a implantação amparada por lei do ensino médio obrigatório no cárcere. O objetivo dessa pesquisa é demostrar como a educação pode influenciar na vida dos indivíduos e os mesmo na sociedade. Nessa privação, o individuo pode optar pela educação para remir sua pena ou para mudança pessoal como forma de almejar um futuro melhor, na melhor das alternativas, ele sai do ócio e pode ter uma nova leitura de mundo. A educação no sistema prisional pode (e deve) ser libertadora, possibilitando ao encarcerado compreender que dentro do sistema fechado, a educação é sua arma, e ainda, percebe que é a mais poderosa das quais ele pode ter conhecido.

Palavras-Chave: Educação prisional. Educação de jovens e adultos. Espaços de privação de liberdade.

Abstract: This work is part of a research project, through a discussion seeks to understand a little of the education of the incarcerated, the contribution and transformation in his life. The choice of theme was due to the changes that accompanied the evolution of the regularization of legislation in remitting the sentence for the study, until the most recent changes, such as the implementation supported by law of compulsory high school in the prison. The purpose of this research is to demonstrate how education can influence the lives of individuals and even in society. In this deprivation, the individual can choose education to redeem his pen or for personal change as a way to aim for a better future, in the best of alternatives, he comes out of idleness and can have a new world reading. Education in the prison system can (and should) be liberating, enabling the prisoner to understand that within the closed system, education is his weapon, and yet he realizes that it is the most powerful of which he may have known.

Keywords: Prison education. Education of young people and adults. Spaces of deprivation of liberty

[109] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho: Trabalho, Instituição Escolar e Políticas Educacionais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[110] Graduada em Pedagogia pela Uniso.

A Prisão

A história da humanidade esteve sempre acompanhada pelos sistemas prisionais, se adaptando, ao longo dos séculos, às necessidades de cada época, foram anos de construção para chegarmos ao modelo atual que segue os princípios da privação de liberdade como modelo de punição regenerativa.

O Brasil, até 1830, por ser ainda uma colônia portuguesa, não tinha um Código Penal próprio, submetendo-se às Ordenações Filipinas, as quais tinham por base um direito penal baseado na brutalidade das sanções corporais e na violação dos direitos do acusado.

As leis penais sofreram mudanças ao final do século XIX em razão da Abolição da Escravatura e da Proclamação da República. O Código Penal da República, de 1890 já previa diversas modalidades de prisão, a reclusão, a prisão com trabalho forçado e a prisão disciplinar, cada modalidade tinha sua especificidade.

Em 1940, através de Decreto-lei o atual Código Penal foi promulgado, tendo por princípio a moderação por parte do poder punitivo do Estado. Porem a situação prisional já era decadente; as superlotações das prisões, a promiscuidade, o desrespeito aos princípios de relacionamento humano e da falta de aconselhamento e orientação do preso visando sua regeneração.

No ano de 1955, são estabelecidas as Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos no "I Congresso da ONU sobre Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente". O Brasil como Estado-membro da ONU promulga lei em 1957 sobre normas gerais do Regime Penitenciário, sendo assim um avanço e uma conquista para os indivíduos reclusos.

Segundo Foucault (2014), a mudança nas formas de punição acompanha as transformações políticas do século XVIII, isto é, a queda do antigo regime e a ascensão da burguesia. A partir daí a punição deixa de ser um espetáculo público, por que isso passou a ser vista como um incentivo à violência, e adota-se a punição fechada, que segue regras

rígidas. Portanto, ao invés de punir o corpo do condenado, pune-se a sua "alma". Essa mudança, segundo o autor, é um modo de acabar com as punições imprevisíveis do soberano sobre o condenado, gerando proporcionalidade entre o crime e a punição.

Foi um grande fracasso do sistema penitenciário da época, imaginar que apenas através da privação da liberdade iriam conseguir transformar os condenados, quando na verdade os indivíduos, assim que retornavam à sociedade, acabavam cometendo crimes cada vez maiores. Assim como afirma Foucault

> Pensava-se que somente a detenção proporcionaria transformação aos indivíduos enclausurados. A ideia era que estes refizessem suas existências dentro da prisão para depois serem levados de volta à sociedade. Entretanto, percebeu-se o fracasso desse objetivo. Os índices de criminalidade e reincidência dos crimes não diminuíram e os presos em sua maioria não se transformavam. A prisão mostrou-se em sua realidade e em seus efeitos visíveis denunciadas como "grande fracasso da justiça penal". (FOUCAULT, 2014).

É possível perceber a linguagem arquitetônica da penitenciária a partir de seus muros altos, policiamento em todo ambiente, grades e cercas. Ferreira descreve o ambiente com a crítica do que é dito versus o que é feito "grades, muralhas, trancas, metralhadoras são símbolos que falam de violência: são violentos. Falam de animalidade: são desumanos. Falam de massificação: são despersonalizantes". (FERREIRA apud ONOFRE, 2007 p. 36).

Essa prévia impressão caracteriza-se como uma instituição disciplinar, a base da vigilância e da violência. Sendo aqui, o primeiro obstáculo para que os indivíduos possam ser livres, ainda que esteja em privatização de liberdade.

Para Foucault (2014) "a prisão deveria ser um instrumento tão bem aperfeiçoado quanto a escola, a caserna ou o hospital, e agir com precisão sobre os indivíduos" (p. 131), ainda o mesmo autor (2014), diz ser um fracasso já que "serve apenas para fabricar novos criminosos ou para fundá-los ainda mais na criminalidade" (p. 132).

As informações do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, o Brasil é o terceiro pais no mundo com maior população carcerária. A situação alarmante chama atenção e requer cautela. Celas superlotadas e condições precárias ainda é a realidade de muitas penitenciarias.

Diante da realidade o Estado assegura que o detento tenha maior ocupação dentro da penitenciária, instituindo diversos programas que comprovam benefícios para a sociedade em si.

Com restrição de liberdade ou não, o homem tem direitos, dos quais não podem ser violados. Os direitos humanos asseguram que tenhamos dignidade humana, pois esse principio é um pilar primordial na vida pós-cárcere do detento, e a partir desse direito ele encontra caminhos para a reinserção social. A Constituição Federal, em seu 1º artigo, inciso III

> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
>
> I - a soberania;
>
> II - a cidadania
>
> III - a dignidade da pessoa humana;
>
> IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
>
> V - o pluralismo político.

O artigo deixa claro que o principio da dignidade está como um fundamento da nossa República Federativa. Apesar de estar expressamente escrito como um princípio podem-se encontrar diversas circunstâncias nas quais a dignidade é violada e até extinta.

A partir desse princípio fica mais fácil compreender os direitos que acercam a vida de um detento. É importante lembrar que:

> independentemente da gravidade do crime praticado por essas pessoas, elas não deixam de ser seres humanos e devem ter assegurados à proteção de seus direitos humanos, até porque, o órgão de jurisdicional que tratou do caso concreto decretou uma pena restritiva de liberdade e não da dignidade. (COYLE, 2002, p. 37).

A Constituição Federal assegura a Humanização da Pena, de acordo com o artigo 5º, inciso XLVII: "não haverá penas: a) de morte, salvo em

caso de guerra declarada, nos termos do art. 84, XIX; b) de caráter perpétuo; c) de trabalhos forçados; d) de banimento; e) cruéis". E no inciso XLIX: "é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral".

Atualmente a lei de Execução Penal nos artigos 10 e 11 enumeram categorias de assistência que devem ser garantidos exclusivamente a pessoas com restrição de liberdade.

> Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.
>
> Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso
>
> Art. 11. A assistência será:
>
> I - material;
>
> II - à saúde;
>
> III - jurídica;
>
> IV - educacional;
>
> V - social;
>
> VI - religiosa.

A educação inserida nos centros penitenciários é um bom exemplo. Pois uma vez que consideramos o ser inacabado, podemos contribuir para que ele busque o melhor e tenha expectativas na vida pós-cárcere. Além de um programa, a educação é um direito.

A educação é um direito social garantido pela Constituição (BRASIL, 1988, art 6º e 205) e não um privilégio. Portanto, entende-se que a educação prisional não está excluída desse direito.

Quanto ao trabalho educacional, a educação nos presídios faz parte da Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém com objetivos específicos que vão além da EJA em outros espaços e para pessoas que estão em liberdade. Esse tipo de educação deve promover melhores perspectivas de futuro aos detentos, diminuir a ociosidade, melhorar a qualidade de vida na prisão, preparar o indivíduo para reinserção na sociedade com conhecimentos, atitudes e valores que subsidiem seu desenvolvimento. De

acordo com o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Os objetivos da educação prisional estão descritas assim:

> I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;
>
> II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;
>
> III- contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;
>
> IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;
>
> V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais;
>
> VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.
>
> Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais. (BRASIL, 2011, art 4º).

É preciso adequar os espaços físicos próprios para as atividades pedagógicas. Se há espaço físico apropriado e a execução de atividades pedagógicas, podemos considerar que ali funciona uma escola que é [...] local de comunicação, de interações pessoais, onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras, afigura-se [...] como oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida. (ONOFRE, 2007, p. 15).

O perfil do individuo em privação de liberdade está estagnado ao ambiente marginal, o meio influencia diretamente na formação e escolhas do mesmo, a dependência química é constante em todas as classes sociais. Na grade maioria dos casos, a necessidade de se trabalhar desde cedo e a ajuda financeira na casa, a desvalorização da escrita de pais analfabetos, muitas vezes não vê sentido no letramento. A prática criminosa que é fortemente disseminada nas periferias, em sua grande

maioria sendo o "primeiro emprego" de muitos deles, até mesmo pelo próximo item: a família, que pode estar desempregada e estar totalmente desestruturada, sem oferecer a base necessária para seus filhos.

A arma: a educação no sistema prisional

Podemos pensar o seguinte cenário: assim como já foi dito cerca da dignidade humana e dos diretos humanos, deve-se pensar que o individuo que comete o crime em questão, é apenas jogado na cela sem qualquer suporte. É bom lembrar que estamos falando de uma vida humana, e ela está em privação de liberdade, mas outros direitos devem permanecer intactos, como a educação e a saúde.

De acordo com a Lei de Execução Penal:

> Da Assistência Educacional.
>
> Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.
>
> Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.
>
> Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.
>
> Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.
>
> Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.
>
> Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

A educação no sistema penitenciário é embasada na legislação, e COYLE (2002) expressa diretamente o valor e o significado que ela pode ter na vida de uma pessoa encarcerada.

> Assim, a educação no sentido mais pleno tem que ter como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa humana, levando-se em conta seus aspectos sociais, culturais e econômicos, devendo incluir para as pessoas presas acesso a livros, aulas e atividades culturais, para que possam estimular o presidiário a se desenvolver como pessoa, facilitando seu retorno à sociedade quanto finda sua pena, integrando e garantindo ingressar no mercado de trabalho, para que por fim, possam contribuir no desenvolvimento social, reduzindo a taxa de reincidência e consequentemente à prevenção da criminalidade. (COYLE, 2002, p. 111).

É necessário compreender que a educação e o trabalho andam juntos, são aliados significativos para a reinserção social. Juntos são capazes de tirar o individuo do ócio, mantendo sua mente em ocupações tais como assuntos que podem ser de seu interesse e crescimento pessoal e profissional.

Se mantem a ideia que mente vazia, perversão, o descontrole emocional, monotonia, só são preenchidas e saciadas se houver o mínimo de tratamento digno, e isso pode acontecer com a implicação do sistema prisional em métodos que sociabilizem os presos. O que infelizmente, não é a realidade na maior parte do sistema carcerário brasileiro.

Em suas obras, Julião frisa os principais e crucias objetivos da educação, tais como:

> (1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de 14 valores, pautando-se em princípios éticos e morais. (JULIÃO, 2012, p. 5).

A vida de cárcere é brutal e traz sequelas pra toda uma vida, tirando do individuo sua dignidade e sua cidadania. A perda da liberdade, a pressão física e emocional causa o embrutecimento do humano (VARGAS, 2006).

Para uma compreensão melhor do quadro exposto, a obra de Pedagogia do Oprimido de Paulo Freie nos faz refletir sobre todas as questões cotidianas do sistema carcerário.

Em sua obra, Freire (2004) descreve o conceito de humanização com a reflexão sobre o fato do homem, a partir de sua humanização,

começar a se propor, a si mesmo, como objeto do problema, ou seja, os homens a partir de determinado momento da história, passam a reconhecer que pouco sabem de si, e o reconhecimento de seu pouco saber sobre si mesmo, passa a ser uma das razões da procura de respostas.

Por outro lado, constatar o processo de humanização é reconhecer, da mesma forma e com a mesma lucidez, que infelizmente existe, concomitantemente, também um processo de desumanização. Assim, Freire nos coloca diante de mais duas palavras e situações antagônicas a serem pensadas e refletidas: a humanização e a desumanização.

No cárcere essa humanização se faz indispensável, pois é a partir dela que o individuo vai pensar criticamente sobre o meio em que vive e como ele pode ser um agente importante no processo.

Freire nos guia através da marcação de palavras fundamentais para nosso entendimento, não só das suas ideias, mas também dos conceitos de cidadania e de dignidade. Palavras como conscientização, humanização, radicalismo, sectarismo, construção, transformação e etc., passam a ser vocabulário indispensável quando se trata de pensar e entender a emancipação social e intelectual, conhecida através do pensamento de Freire.

A luta pela humanização, libertação intelectual e afirmação do homem, tem sentido quando os oprimidos, que nesse cenário são os encarcerados, busquem recuperar sua humanidade. É um processo doloroso, depende que o próprio individuo expulse o opressor de dentro de si.

A educação como prática de liberdade implica a negação do homem abstrato, solto, desligado do mundo, assim tanto a negação do mundo como realidade ausente. Freire (2004, p. 29) conclui afirmando que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: Os homens se libertam em comunhão".

Ainda em sua obra Paulo Freire em suas obras expressa fielmente a ideia que o homem é um ser inacabado e por conta dessa constante está sempre em busca pelo "ser mais".

> A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. (FREIRE, 2004, p. 19).

Para muitos é difícil compreender que a educação é o processo mais eficaz de transformar o potencial das pessoas, em capacidades e habilidades. Educar na perspectiva de criar situações para que o aluno possa compreender que ele é agente do mundo e depende dela para transforma-lo, bem como suas atitudes, responsabilidades, direitos e deveres.

A educação em sua esfera deve garantir competências básicas para que o indivíduo possa ter uma leitura de mundo mais humanizada. O economista Jacques Delors, descreve os quatro pilares da educação. Na perspectiva de educar os indivíduos com privação de liberdade, esse documento tem grande valor, pois faz com que a educação em suas competências básicas auxilie os indivíduos a compreender seu espaço social.

Os quatro pilares básicos são aprender a conhecer (o educador precisa despertar a vontade de estudar do aluno, motivá-lo sempre que necessário valorizando seus pontos positivos), aprender a fazer (dar a ele uma educação significativa, com experiências que façam parte de seu contexto social), aprender a conviver (dentro do cárcere se torna a mais importante, pois é a partir dela que os indivíduos compreendem o respeito e a empatia pelo próximo), aprender a ser (depende crucialmente dos outros três pilares, nesse o cérebro se faz capaz de pensar criticamente sobre o mundo e fatos).

Seguindo esses pilares, pode-se observar que nem todos tiveram êxito nessas competências, explorando-se no contexto em que se

encontra, a educação é imprescindível para a harmonia na vida dentro e pós-cárcere.

Além das dificuldades diárias do cárcere, a sociedade não admite educação para preso por pensar ser um gasto que vai gerar mais impostos e que não trará retorno à sociedade. Mas em relação ao trabalho dentro dos presídios a sociedade aprova, pois no seu imaginário social o trabalho é um castigo e pode trazer retorno à sociedade.

O individuo que passa a viver em estado de privação de liberdade, automaticamente inicia-se em um processo de reeducação. Nessa perspectiva, Foucault (2014, p. 224) ressalta que "a educação do detento é por parte (dever) do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para o detento". Trazendo inúmeros resultados não só para aqueles que se interessam, mas para toda sociedade em conjunto.

A educação no sistema prisional vai além do que a sociedade pode compreender, ela engloba diversas vertentes. Assim como em todos os lugares, o estudo desperta ambições, hora estudar mais, emprego melhor, ter condições melhores, poder se relacionar de maneira mais empática com a sociedade e se fazer presente e importante nela.

Considerando esses desejos, pode-se afirmar, que dentro do ambiente de privação de liberdade, onde o ócio se faz presente o tempo todo, a educação preenche lacunas e transborda no pensar de cada ser, que a partir do pensar, compreende a importância de se ter um futuro fora dali.

O Tiro: as possibilidades na/da educação prisional

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os "pobres" são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza produtos da segregação e do

desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de "marginais" "bandidos", duplamente excluídos, massacrados, odiados. (ONOFRE, 2007. p. 12).

Dentro do cárcere, os indivíduos não optavam pela escola, pois o trabalho além de ser remunerado, diminui a pena em 1 dia para cada 3 dias de trabalho. E mesmo com o descaso e omissão dos direitos dos detentos, os professores e diretores insistiram na educação, mantiveram a postura que ela poderia ressignificar a vida daqueles que pudessem mesmo encarcerado, entrar em contato com o mundo letrado. Esse posicionamento e a pressão pelos direitos do mesmo nos trouxeram até a atualidade, em que amparados pela legislação, a educação passa a ser igualmente importante, podendo redimir em sua pena.

A Lei nº12. 433 de 2011 altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

> Art. 126". O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.
>
> § 1o A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:
>
> I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;
>
> II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

A partir de 2015 foi instituída a leia º 13.163 que alterou a LEP, instituindo que o ensino médio fosse obrigatório no sistema penitenciário, que até então, atendia somente o ensino fundamental básico I e II:

> Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

Ainda de acordo com a legislação, o individuo em privação de liberdade, tem a oportunidade de sair do cárcere com diploma em mãos, através da prova do ENEM. Previsto também que:

> § 5o O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

A partir de 2011, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo passou a acompanhar, supervisionar e certificar os alunos atendidos pela FUNAP (Fundação "Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel"), por meio de avaliação semestral referendada pelo Conselho Estadual de Educação, garantindo dessa maneira a continuidade dos estudos, pelos exames de certificação já instituídos, tais como ENEM e ENCCEJA. Atualmente, as classes escolares instaladas nas Unidades Prisionais estão vinculadas a Escolas da Rede Estadual de Ensino, designadas pela Diretoria de Ensino, de acordo com a localidade.

O Artigo 2º da Lei nº 17.329 descreve como objetivos específicos quais: "oportunizar aos presos custodiados alfabetizados o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de relatórios de leituras e resenhas".

O Projeto Remição pela Leitura consiste na leitura, interpretação e construção de resenhas críticas visando instigar o gosto pela leitura tal como a remissão da pena. Entre os objetivos definidos para Projeto Remição pela Leitura ganham destaque: possibilitar aos reeducandos do Sistema Penitenciário a oportunidade da remição de pena, através da leitura e confecção de resenha crítica; incentivar a leitura como elemento facilitador de uma tomada de consciência de pessoas privadas de liberdade, visando a melhorar as suas condições de regresso à sociedade; desenvolver a escrita como forma criativa de expressão. Sendo assim, os benefícios são inúmeros.

Esse projeto teve inicio em 2009, originalmente criado na Penitenciária Federal de Catanduvas, no Paraná, a partir disso, outras penitenciarias federais adotaram o projeto, através da Portaria Conjunta nº276, com as normas que deveriam reger o programa nas unidades

penitenciarias que o adotassem. Atualmente funciona da seguinte maneira: o encarcerado tem o prazo de 21 a 30 dias para leitura de uma obra literária, apresentando ao final deste período uma resenha a respeito do assunto. Após avaliação, se dará a remição de 4dias de sua pena e ao final de até 12 obras lidas e avaliadas, há possibilidade de remir 48 dias, no prazo de 12 meses, de acordo com a capacidade gerencial da unidade penitenciária.

As resenhas escritas passam por uma comissão especifica de avaliação, formada como descrita na lei

> Art. 15. A Comissão de Remição pela Leitura será constituída por profissionais da educação nos Estabelecimentos Penais, composta por: 15 Coordenação de Comissões Permanentes: I - um docente de cada Estabelecimento Penal, professor de língua portuguesa, o qual deverá estar disponibilizado ao Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos, instituição responsável pela educação em Estabelecimento Penal; II - um pedagogo de cada Estabelecimento Penal, o qual será responsável pelo acompanhamento do Programa Remição pela Leitura no Estabelecimento Penal ou o pedagogo do Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos responsável pela educação em Estabelecimento Penal. Parágrafo único. A Comissão de Remição pela Leitura será presidida pela Coordenação de Educação/PDI - Cidadania, da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, com a atribuição de instituir e orientar os trabalhos dos membros da Comissão.

A avaliação precisa estar dentro dos parâmetros padronizados para que assegure que o reeducando possa remir sua pena em 4 dias. Fora do padrão, o mesmo não terá direito da remissão. Os parâmetros estabelecidos por lei são:

> Art. 17. A Comissão da Remição pela Leitura será responsável por: I - relacionar as obras literárias que compõem as ações da Remição da Pena por Estudo através da Leitura; II - atualizar periodicamente os títulos das obras literárias do acervo das ações da Remição da Pena por Estudo através da Leitura; III - orientar os presos custodiados alfabetizados sobre como elaborar relatórios de leitura e resenhas; IV - realizar a orientação de escritas e reescritas de textos para a elaboração dos relatórios de leitura e das resenhas; V - corrigir a versão final dos relatórios de leitura e das resenhas; VI - elaborar declaração mensal ou quando solicitada, relativa à leitura das obras literárias, contendo carga horária e aproveitamento escolar para fins de remição por estudo.

Ainda que se leve em consideração a importância que a leitura pode proporcionar, o projeto tem suas críticas, alguns juristas acreditam que

esse tipo de programa não contribui com nada, afirmam que os detentos leem sem saber o que estão lendo e ainda afirmam que esse gosto pela leitura deveria ser natural do individuo e não como um recurso de recompensa para que ele possa sair antes.

Como educadores, é necessário compreender que nem todos tiveram oportunidade de estudar, a condição e o contexto social do individuo deve ser levado em consideração, sem desprezar aquilo que ele traz consigo.

Outro fator relevante se da ao fato das instituições prisionais proporcionarem ao encarcerado o acesso à bibliotecas, com livros variados, que podem ou não despertar o interesse e a curiosidade do detento, tirando-o do ócio sim, mas agregando conhecimento, oferecendo-lhe o mundo da leitura, o qual ele pode se encontrar e a partir desse momento compreender a importância do letramento.

Pensando que a escola no senso comum é feita dentre tantos objetivos, um ambiente feito para propiciar a socialização entre os alunos, então nesse contexto porque não a ressocialização? É esse ponto que os teóricos e professores da área batem o martelo. Educação no sistema prisional não é um "preenchimento de tempo", mas sim, ganhar tempo. É ocupar lugares que não se sabia ser livre, não sabia existir, é fazer na mente humana um exercício diário para que ela se encontre, se encaixe, se equilibre.

Assim como na escola convencional em que todos os funcionários fazem parte e contribuem para educar as crianças e os jovens, no espaço penitenciário não se faz diferente, todos os funcionários, não apenas os pedagogos precisam fazer parte da educação do indivíduo, sendo um trabalho educativo coletivo, pois o indivíduo restrito de sua liberdade, só ira conviver naquele espaço físico. Imprescindível que toda equipe seja respeitosa e humana, para contribuir na ressignificação de mundo do homem que é inacabado.

A autora Isabel Alarcão nos diz muito bem a importância do professor no meio social, como ele influencia seus alunos e os faz pensar:

> [...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. (ALARCÂO, 2005, p. 176).

Ainda no sistema comum de ensino, o professor encontra diversos empecilhos, por despreparo e a falta de material didático. No modelo que os autores Alarcão (2005) e Nóvoa (1996) descrevem, o professor reflexivo é aquele que continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se um uma forma de identidade e de satisfação profissionais. O professor que trabalha de modo construtivista com seus alunos avalia suas características e suas necessidades concretas. Ele preocupa-se em escutar o que os alunos oferecem: seu pensamento, suas ideias prévias e suas hipóteses.

Esse tipo de atuação é imprescindível no sistema penitenciário, uma vez que nem sempre quem a pratica está alinhado ou alinhada à teoria. A qual tem como referência o professor reflexivo que reflete sobre sua ação e enxerga o aluno como um ser único que possui sua história antes de estar na sala de aula.

No sistema penitenciário, tanto professor quanto o aluno devem se reconhecer no contexto social, e principalmente, reconhecerem-se em sua história, quais foram os fatos históricos que contribuíram para que hoje ele estivesse cumprindo pena. Talvez esse exercício seja um tanto traumático para ambas as partes, porém, a conscientização é o caminho para a mudança de paradigma.

O individuo encarcerado precisa compreender que estar na prisão não é opção de vida, mas uma circunstância desencadeada da marginalização que foi, e ainda é, imposta por políticas desconexas e populistas que insistem em controlar o Brasil desde o seu descobrimento. Portanto, o professor deve se entender como condutor da liberdade. A liberdade que é está diretamente vinculada à consciência, à reflexão sobre a vida, sobre a cidadania e dignidade que foi negada, mas que é possível de ser conquistada. Por isso, o professor (bem como todos os servidores do sistema penitenciário) deve ser preparado para dialogicizar com o público por ele atendido, tendo a consciência que:

> [...] conscientizar não significa, de nenhum modo ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão".” Deve, isso sim, educar para a liberdade, para o mundo que está lá fora, e que continua cruel para com os alienados, ávido à tragar os desavisados e manter a ordem social e excludente vigente. Mas com certeza ainda existe algo de bom que precisamos buscar cotidianamente: a vida. (FREIRE, 2004, p. 20).

Também é necessário no mundo atual pensar em uma escola livre de conteúdos programáticos com enfoque em avaliações semestrais e conteúdos que nem sempre sincronizam com a realidade do estudante. A escola para adultos ou crianças, deve ser feita planejada para o contexto dos mesmos, ensinar o que se tem valor, o que pode vir a ser útil. Libertar-se de projetos que cumprem hora-aula e focar no que realmente se faz necessário, o momento atual. Em outras palavras: ensinar o que é útil, o que faz com que o detento deixe o trabalho e prefira estar na sala de aula.

É necessário entender que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015 p. 21). Deve-se pensar na contribuição que é feita na vida dos encarcerados, pela aprendizagem participativa, pela convivência do mundo externo e o meio em que se está inserido.

A educação com adultos é especial, pois eles precisam de atenção, sendo necessário refletir, restaurar os estigmas deixados pela sociedade.

O professor reflexivo, com seu olhar construtivo, deve ter consciência desse momento, compreender essas especificidades e dedicar se a ela.

Assim como o pensamento de Freire que acredita que trabalhando com a realidade, os chamados "oprimidos" se revelam:

> Acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas históricas que deem origem a possibilidades de mudanças. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos (as), pouco apouco, revelarem sua própria realidade." (FREIRE, 2001, p. 35).

Todos que estão em contato direto com o encarcerado, de modo especial o professor, são agentes fundamentais nessa conexão de encarcerado e sociedade, pois é partir dele que o aluno pode abrir os olhos para uma nova leitura de mundo. E assim como Freire nos diz: "É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social (FREIRE, 2001, p. 98)".

Considerações Finais

Através desse trabalho, foi possível compreender que a educação é indispensável em nossa sociedade, principalmente para aqueles que estão encarcerados. Pois ela é o caminho para uma vida plena.

Além de sua importância, a educação também é um direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as raças, de todas as idades, deve-se ter condições para que o ser humano possa se desenvolver e satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, independentemente do meio em que se encontram.

Também importante frisar que o mesmo Governo que assegura os direitos, deve dar condições para tal, cursos de capacitação para os professores, material didático e incentivo para que a "ocupação de ócio" torne-se prazerosa e útil.

Dar condições e investir em educação nos presídios, não garante que vai diminuir a violência nas ruas. Mas a sua intenção e sua existência no sistema prisional podem contribuir para as pessoas se desenvolverem e buscarem alternativas para a sua reinserção na sociedade.

A preocupação do sistema penitenciário ao receber um indivíduo condenado, não é a sua reeducação, mas sim a privação de sua liberdade, mas é importante ressaltar que o preso aproveita direta ou indiretamente a oportunidade para se educar, já que não o fez lá fora. E que sempre vale a pena investir na recuperação do ser humano.

O papel da educação no cárcere deve ser de reeducar os criminosos e auxiliá-los a uma nova ressignificação do mundo, compreensão o mundo letrado e enxergar a educação como uma arma poderosa para melhorar sua própria vida. Buscando outras formas de inserção na sociedade, já que os detentos que tem acesso à escola estão mais acessíveis ao mercado de trabalho. E é através do ensino que os encarcerados têm a oportunidade de se humanizarem e se transformar. A Educação é transformadora quando se quer transformar. O ensino aprendizagem se faz com o professor por que ele é mediador.

Concluindo então que a privação da liberdade única exclusivamente não favorece a ressocialização, mas junto com programas educativos e incentivos direcionados, pode-se contribuir para a ressocialização do indivíduo na sociedade.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Ed. Porto, 2005.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 5º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_01/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Lei nº 13.163, de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13163.htm

BRASIL. Lei n°7.210, de 11 de julho de 1984. Institui da Lei de Execução Penal. 1984. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm.

COYLE, Andrew. Administração Penitenciária: Uma abordagem de Direitos Humanos: Manual para Servidores Penitenciários. Londres: International Centre for Prision Studies, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Paris, 1996. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana Maria Araujo Freire (Org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 4º. São Paulo: Paz e Terra, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário basileiro:** a educação e o trabalho na política de execução penal. Petrópolis: De PEtrus et Alii, 2012

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação entre grades.** São Carlos: Edufscar, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores.** Porto: Ed. Porto. 1999.

A IMIGRAÇÃO ITALIANA BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS ÉTNICAS (1930 – 1950)[111]

The brazilian italian immigration in the context of ethnic schools (1930 - 1950)

Osíria Fernandes[112]; Vânia Regina Boschetti[113]

Resumo: O interesse pelo tema data de alguns anos, quando em contato com a colônia italiana da cidade de Campinas, foi possível conhecer, através de relatos históricos, algumas das dificuldades vividas pelos imigrantes brasileiros, para escolarizar suas crianças no período de 1930 a 1950, no Estado Novo. Refletir a respeito da preservação da cultura, língua e costumes dos imigrantes italianos, por meio das escolas étnicas é o objeto de estudo e análise desta pesquisa. Em que condições se deu a alfabetização dos filhos dos imigrantes italianos no Estado de São Paulo, no período frente as transformações radicais por que passava a Europa, com a fragmentação dos regimes totalitários. Tal cenário que fomenta uma imigração em massa para Brasil, cuja memória próspera do período cafeeiro sinaliza-se como uma lufada de esperança de uma vida melhor numa São Paulo acolhedora e rica, mas que, assim como o restante do país, não se mostra preparada para a recepção e convívio social com hábitos, costumes e língua.

Palavras-Chave: Imigração italiana. Cultura. Escolas étnicas. Políticas educacionais.

Abstract: The interest in this topic dates back to some years, when in contact with the Italian colony of the city of Campinas, it was possible to know, through historical accounts, some of the difficulties experienced by Brazilian immigrants, to educate their children in the period from 1930 to 1950, in the New state. Reflecting on the preservation of the culture, language and customs of Italian immigrants, through ethnic schools is the object of study and analysis of this research. Under what conditions was the literacy of the children of Italian immigrants in the State of São Paulo, during the period in the face of the radical transformations that Europe was undergoing, with the fragmentation of totalitarian regimes. Such a scenario that promotes a massive immigration to Brazil, whose prosperous memory of the coffee period signals as a breath of hope for a better life in a welcoming and rich São Paulo, but which, like the rest of the country, is not prepared for reception and social interaction with habits, customs and language.

Keywords: Italian immigration. Culture. Ethnic schools. Educational policy.

[111] Projeto de Pesquisa em desenvolvimento em nível de Doutorado a ser apresentado no II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[112] Mestre em Educação História e Historiografia pela Universidade de Sorocaba

[113] Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo.

Introdução

Frente ao desafio de compreender o cenário histórico que embasa o período em análise, a pesquisa bibliográfica inicial foi suportada por autores como Kreutz, Mesquita, Moretto Ribeiro, Luchesi, Gibernau,Anderson, Guellner, Moraes, Juliá, Frago, Bondi e Teixeira, entre outros**,** cujas obras produziram teorias que fundamentaram, contextualizaram e evidenciaram a importância de se estudar a imigração italiana brasileira sob a ótica das escolas étnicas, a fim de responder à inquietação quanto ao papel desta na preservação da língua, cultura e da sua identidade no Brasil entre 1930 -1950.

Foi assim e a partir deste enfoque que surgiu o desejo de compreender de forma mais apurada a dinâmica utilizada para a preservação do idioma, hábitos e cultura do país de origem dos imigrantes italianos e as interfaces desta dinâmica com a forma de pensar a educação sob a égide política dominante no Brasil no período de 1930 a 1950.

Segundo Mesquita Filho (1956, p. 35), o período que compreende de 1930 a 1938, denominado como o começo da Era Vargas e da Segunda República, traz inúmeras transformações no cenário nacional. Entre elas**,** é possível citar: a criação da aposentadoria das pensões, assim como das leis trabalhistas e das reformas nas políticas de saúde e educação, havendo**,** portanto, uma intervenção social do estado.

No mesmo ano, por meio do decreto n° 19.482, tornou-se mais dificultosa a entrada de imigrantes em terras brasileiras, com vistas a diminuir o número de desempregados na época e dar prioridade na contratação de brasileiros, garantindo o atendimento das necessidades do trabalhador nacional.

Para atender a tal fim, segundo Capelato (2003, p. 56), em 1931 é regulamentada a sindicalização das classes operárias, permitindo a criação de sindicatos, para garantir os direitos dos trabalhadores. Após a Revolução Constitucionalista, relata Capelato (2003, p. 67), vislumbrou-se

um período de democratização no Brasil quando, em 1933, as mulheres passaram a votar pela primeira vez nas eleições realizadas pela Assembleia Nacional Constituinte. Nesse mesmo ano, as fraudes ocorridas em eleições passadas diminuíram, devido à introdução, no país, do voto secreto.

Com a promulgação da Lei n° 38, em 1935, denominada de Lei da Segurança Nacional, a qual expunha os crimes contra a ordem política e social do país, as ideias de radicalização de políticas e ideologias cresceram muito no país, destacando a Ação Integralista Brasileira (AIB), cujas ideias foram classificadas como fascistas, sendo liderada por Plínio Salgado, bem como a Aliança Nacional Libertadora (ANL) liderada pelo Partido Comunista do Brasil (PCB).

De acordo com Mesquita filho (1956, p. 70), com a aprovação da Lei n° 192, em 1936, e a diminuição do poder dos Estados, o Brasil passou por uma intensa instabilidade política, o que levou à necessidade da implantação do Estado Novo, marcado pelo excesso de autoritarismo e controle rigoroso sobre a educação e as manifestações culturais dos povos imigrantes no Brasil. Conforme Kreutz (2000, p. 35), tem início, nesse momento, uma campanha de nacionalização do ensino. O governo impulsionou um movimento de repressão contra as línguas e culturas estrangeiras no país, sendo as escolas que ensinavam as línguas dos imigrantes, proibidas de exercer esse ato. Aos poucos, o português se tornava a única língua ensinada no Brasil, já que os imigrantes, cada vez menos liam, escreviam, cantavam e se comunicavam em sua língua de origem.

Ainda de acordo com Kreutz (2000, p. 49), as escolas fundadas pelos imigrantes, denominadas escolas étnicas, cuja alfabetização era realizada de acordo com a língua, cultura, costumes e padrões de seu país, permitiam a preservação de suas raízes, tendo na figura do professor aquele que possuía maior conhecimento e compromisso com a comunidade.

Em continuidade, explica Kreutz (1994, p. 80), a escola étnica se referia à etnia ou ao pertencimento a alguma etnia, definindo sujeitos e grupos, na diferenciação social representada por símbolos, comportamentos, pensamentos, gostos e particularidades, características pelas quais as escolas étnicas italianas se destacavam.

Para Moretto Ribeiro (1990, p. 42), o Brasil era constituído por várias nações diferentes, o que dificultava perceber qual era realmente a língua brasileira. No Estado Novo, tais escolas étnicas criadas pelos imigrantes para alfabetizar seus filhos foram sendo extintas gradualmente.

De acordo com Chiron (1998, p. 95), foram diversos os motivos que levaram ao fechamento das escolas étnicas italianas:

> 1° a campanha nacionalista anterior à Primeira Guerra, leva o Estado a suprir de escolas primárias a região colonial italiana; 2° a inexistência de recursos suficientes para manter as pequenas escolas, por parte do governo italiano, que envia apenas material didático, e verbas insuficientes para a manutenção da escola e do professor. O ensino público gratuito ao contrário das 'escolas italianas' que deviam ser pagas pelos alunos; 3° a baixa qualidade do ensino nas escolas rurais, já que os professores habilitados na Itália tornaram-se cada vez mais raros. Testemunhos revelam que eram insuficientes as noções de aritmética, ocorrendo o mesmo em relação à língua portuguesa. Por outro lado, tanto a história como a geografia. referiam-se à Itália, o que impedia o aproveitamento das disciplinas nas escolas de ensino municipal e estadual, já que os conteúdos programáticos eram diferentes; 4° a expansão do ensino público municipal e gratuito que vai absorvendo o alunado da zona rural; 5° a criação das grandes escolas particulares de congregações religiosas, com ensino técnico de boa qualidade e que ofereciam o internato para os alunos. Sendo que algumas tinham ainda a vantagem de ensinar o português, além do italiano, seguindo os programas oficiais das escolas brasileiras.

De acordo com Luchesi (2007, p. 184), existiam as escolas urbanas**,** apoiadas pelas Sociedades de Mútuo Socorro, e as Rurais, apoiadas pelas próprias famílias dos alunos. Ao se estabelecer nas áreas rurais, os imigrantes italianos tiveram maior desempenho ao promover a sua etnia e seu caráter religioso. Conforme Kreutz (2000, p. 161), na década de 1920, as escolas étnicas urbanas foram diminuindo devido ao forte crescimento da industrialização, já as escolas étnicas rurais, continuaram

a crescer até a década de 1930. Nesse período foram abertas escolas públicas perto das escolas étnicas, não impedindo ainda assim, o funcionamento das segundas.

No entanto, segundo Moretto Ribeiro (1990, p. 557), as escolas étnicas italianas na zona rural não recebiam o auxílio do governo italiano, recebendo apenas algum tipo de material didático, sendo que, quando se abria alguma escola pública, a escola étnica já não era mais necessária.

Referências Históricas

Segundo Gibernau (1997, p. 178) entre 1930 á 1938 houve intensas disputas que fizeram as elites civis e militares tomarem o poder. Em 1932, os paulistas se rebelaram ao exigir o fim do regime ditatorial. Mesmo sendo derrotados, os paulistas obtiveram ganhos políticos pressionando o governo a elaborar uma nova Constituição. Em 1934, os parlamentares elegeram um novo presidente provisório, Getúlio Vargas.

Para Anderson (1989, p. 202) a repressão iniciada em 1935 teve como desfecho a elaboração de uma nova Carta Constitucional, sendo implantada em 1937, dando origem ao regime autoritário chamado de Estado Novo, baseado na centralização política, no intervencionismo estatal e antiliberal. Nessa mesma época, regimes autoritários se faziam presentes na Europa com Hitler na Alemanha, Mussolini na Itália e Salazar em Portugal. Os modelos de governos sofriam concepções totalitárias, nacionalistas e autoritárias.

Segundo Guellner (1993, p. 78), desde 1930, o governo de Vargas conseguiu feitos notórios como a suspensão da liberdade civil, a dissolução do Parlamento e a extinção de vários partidos políticos. O comunismo se tornou o principal inimigo do regime de Vargas, o qual intensificou a intervenção militar e causou uma violenta repressão a todos aqueles que se colocavam contra as ideias do governo, provocando medidas substanciais em todo o país. Nesta época, o Brasil deixou de ser um país agrário e exportador para se tornar um país urbano e industrial, incentivando a modernização econômica. Vargas buscou ainda diminuir a

autonomia dos Estados com a intenção de instalar uma identidade nacional, trabalhando fortemente sobre a cultura e a educação do país, trazendo uma forte ideia de nacionalidade.

Conforme Anderson (1989, p. 238), na busca pela brasilidade como desejo de Vargas e como um culto prestado ao mesmo, foram distribuídas nas escolas a cartilha intitulada como "Getúlio Vargas para Crianças" com fotos e mensagem de Vargas aos pequenos. A cartilha contava a história de Getúlio Vargas como uma criança de hábitos saudáveis, de boa conduta, sendo um aluno bem educado, estudioso e um governante preocupado em estabelecer a paz e a prosperidade no país. Os livros disseminados na época, assim como a cartilha mencionada, fazem parte da tentativa do governo getulista de implantar as medidas nacionalistas e anticomunistas, reforçando o sentimento de brasilidade.

As intenções de Getúlio Vargas podem ser representadas pelas palavras de Amaral (1941, p. 152-162):

> Aos grandes homens – homens de Estado – cabe a realização da ideia nacional. Esta engloba a noção de patriotismo e a transformação dos sentimentos e pensamentos de amor à pátria em programas de ação. O nacionalismo do século XIX era de caráter sentimental, "destituído do dinamismo criador" [...], incapaz, portanto de assegurar aos povos o progresso e a realização plena de suas possibilidades. A essência da ideia nacional "pode ser considerada como nacionalismo transformado em força espiritual de realização de um conceito de Estado, delineado em harmonia com certos postulados doutrinários acerca das finalidades e dos meios de ação do poder público". [...] Esta ideia só pode ser apreendida e assimilada pelos elementos superiores que realizam uma síntese entre associação sentimental e compreensão intelectual. No nacionalismo, assim como no patriotismo, o que prepondera é o intuito de terra e de raça. A ideia nacional se apoia nos instintos, mas transforma "em ideia no espírito das elites o que é apenas sentimento na alma ardente das massas populares". [...] A ideia nacional, se corporifica em três aspectos: desenvolvimento do potencial econômico e fortalecimento da segurança nacional; robustecimento dos vínculos unificadores da nacionalidade; salvação da soberania e projeção internacional. São estas as razoes de Estado que legitimam o governo autoritário. São estas as aspirações e necessidades que, presentes nas massas de forma inconsciente, seriam transformadas em ação pelo gênio do estadista, síntese entre inteligência e vontade, conjugação entre movimento e ordem.

De acordo com Gibernau (1997, p. 88), as mudanças nos setores da educação começaram na década de 1920, mas foi em 1930 que tais reformas passaram a ter um caráter nacionalista. Não era possível mais ter uma educação elitista, restrita a poucos, mas antes, fazia-se necessário que o ensino se expandisse a todas as classes, de forma pública e gratuita.

Segundo Guellner (1993, p. 88), com o crescimento e a modernização do país, as pessoas buscavam se educar, inclusive os imigrantes italianos que se preocupavam com a educação dos filhos, já que estes vinham de um país cuja educação era indispensável. Getúlio via na educação a ferramenta primordial para a construção de um Estado Nacional forte e bem fundamentado. Em 1930, o exército interveio na educação a fim de garantir a segurança nacional, lutando contra a implantação das ideologias fascistas, por meio da influência sobre os filhos de imigrantes italianos, construindo barreiras à propagação de doutrinas perigosas que ameaçavam a nacionalidade. A educação era peça fundamental para defender a tradição brasileira e para a adaptação do homem a nova realidade.

Para Gibernau (1997, p. 44), Vargas pretendia estabelecer nos brasileiros uma identidade nacional cuja base ética era o patriotismo, o uso de símbolos nacionais, as comemorações de datas nacionais, a exaltação dos heróis nacionais, utilizando o exército para reprimir a etnicidade, controlando o uso de línguas, costumes e tradições estrangeiras. Era reprimida toda divulgação contrária ao novo regime, sendo imposta nas escolas a disciplina História do Brasil às colônias de imigrantes. Em sua campanha de nacionalização, Vargas pretendia integrar os imigrantes e seus filhos à cultura brasileira. Nas escolas, os professores deveriam ser brasileiros natos ou naturalizados, as aulas eram ministradas todas em português, sendo vetado o ensino de outras línguas estrangeiras. Foi proibido o falar em língua estrangeira em público até mesmo em celebrações religiosas, bem como o fechamento de várias

instituições étnicas e os materiais em língua estrangeira foram destruídos, como jornais, revistas, livros e documentos.

Moraes (1988, p. 288) relata que não houve fascismo no Brasil. Vargas adotou uma medida autoritária e não fascista, pois sua intenção era a de impedir que os ideais fascistas entrassem no Brasil. A preocupação de Vargas estava relacionada à adesão dos imigrantes italianos ao anarquismo, comunismo, socialismo e até mesmo ao fascismo, já que o governo italiano destinava verbas aos adeptos do fascismo no Brasil que tentavam propagar as ideias de Mussolini.

Para Anderson (1989, p. 154), na década de 1930 a imigração era fundamental para suprir a carência de mão de obra no Brasil e povoar o extenso território nacional. Contudo, após 1930 o governo, com sua política nacionalista, adotou medidas autoritárias dotadas de preconceitos étnicos, religiosos e culturais.

Segundo Teixeira (2007, p. 64), as ações dedicadas às lutas de classes, por meio das sociedades de ajuda mútua, serviam como amparo aos imigrantes. Na década de 1930, as sociedades de socorro mútuo ofereciam assistência às comunidades de italianos. Os sócios contribuíam mensalmente para receber assistência sanitária - em caso de doenças - e assistência educativa e cultural, com escolas primárias para seus filhos, com a alfabetização de adultos e por meio do ensino profissionalizante. De acordo com Biondi (2012, p. 82), as associações de socorro mútuo também ofereciam assistência aos imigrantes italianos não sócios por meio de ações de sociabilidade e cultura, colocando no mercado de trabalho mão de obra eficaz, por meio de conhecimentos adquiridos nas escolas. Essas associações também colaboravam com a conquista de direitos e com o estabelecimento de uma posição mais favorável para os imigrantes no cenário político e social do país.

Ainda segundo o autor (2012, p. 94), na Sociedade Italiana de Mútuo Socorro (Società Italiana di Mutuo Soccorro - SIMS) a maioria dos membros eram originados do sul da Itália, sendo que essas associações

funcionavam como uma forma de beneficência e sociabilidade, mas também como centro de apoio ao Fascismo. A necessidade da criação de uma associação de socorro mútuo partiu dos primeiros imigrantes italianos. Tais associações se multiplicaram rapidamente devido a sua "finalidade patriótica, esportiva, aspiração religiosa, educação cultural ou artística ou simplesmente a organização do tempo livre oferecendo ocasiões recreativas e momentos de lazer", promovendo os ideais da Itália nos italianos (TRENTO, 1992, p. 32). Para o autor, tais associações se preocupavam em auxiliar na educação dos sócios, possuindo sala de leitura, socialização, peças teatrais, musicais, quermesses, jogos de futebol, entre outros. O fluxo de caixa dessas associações era formado pela cobrança de taxas de admissão e pelo pagamento das mensalidades dos sócios.

Segundo Teixeira (2007, p. 95), as associações seguiam alguns estatutos, sendo o primeiro aprovado em 1921, o segundo em 1931 e o terceiro em 1938. O objetivo das associações era estabelecer a união, a educação moral, a beneficiência e a instrução aos italianos, além de lutar pelo desenvolvimento do sentimento de italianidade e, para tanto, era defendida a língua italiana, a cultura e os costumes italianos.

De acordo com Kreutz (2000, p. 43-54), para entender o processo de nacionalização do ensino e a submissão dos imigrantes italianos à cultura brasileira nos anos de 1930 a 1950, é preciso antes se atentar às características dos imigrantes italianos e ao seu processo de inserção no Brasil. A peculiaridade da cultura italiana é notável há muitos séculos. Foi na Itália que se deu início a civilização ocidental e na península italiana foi moldada a fé cristã, as instituições civis, a arte, o direito, a ciência, bem como os costumes sociais e culturais da era ocidental.

De acordo com Frago (1995, p. 21), seria preciso realizar um mapeamento cultural das escolas considerando não só as práticas escolares, mas todo o processo histórico-social. Os processos educativos indicavam que era dentro da sala de aula que se determinavam o destino

das ações de políticas públicas. Muitas vezes, a resistência por parte dos professores a situações que exigiam mudanças e o aprendizado que cada indivíduo recebia de seus pais ajudavam a compor a sociedade, sendo necessário unir as práticas escolares com as possíveis reformas na educação.

Julia (2001, p. 10) define cultura escolar como:

> Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Ainda de acordo com Juliá (2001, p. 15), este relata que as práticas pedagógicas deste período sofriam com as diferenças devido a diversidade cultural, histórica e social existente no país após a chegada dos imigrantes, pois tais práticas escolares não coincidiam com as mudanças sociais e políticas que haviam sido impostas.

Já segundo Hernández (2014, p. 27-49), é possível reconhecer os traços da cultura, do idioma e dos valores educacionais que foram trazidos pelos imigrantes italianos ao Brasil até mesmo nos dias de hoje, tendo em vista a forte influência educativa e pedagógica que ajudou a moldar a essência educacional e cultural de um país europeu. Ainda de acordo com Kreutz (2000, p. 56), essa forte influência da cultura e da língua italiana no Brasil, que trazia as tendências de um país europeu, gerou desconforto junto ao governo, o qual acusou as escolas étnicas de promover a "desnacionalização" na infância, já que essas escolas ensinavam a língua, a história e a cultura de seu país de origem, não sendo transmitidos aos filhos de imigrantes os princípios da nacionalidade brasileira.

Contrapondo e de forma complementar, Giron (1994, p. 19-67) escreve que, além da influência da cultura italiana que impedia o ensino dos princípios nacionais, outro fator preocupante para o governo brasileiro na nominada Era Vargas, foi a propaganda fascista, uma vez que o fascismo buscava preparar os colonos italianos para adotar as suas ideias

e agir conforme as suas necessidades. Em 1942, na Segunda Guerra Mundial, o Brasil se tornou aliado dos Estados Unidos, sendo os imigrantes italianos considerados um problema, pois a Itália pertencia ao bloco oposto, considerada inimiga do Brasil na guerra, e, por conta disso, a nacionalização do ensino deveria ser difundida para a segurança do país.

Por conta desse cenário, foram tomadas medidas mais efetivas, por meio de ações governamentais e de leis como o Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, o Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, a Constituição de 1934, a qual possuía intenções nacionalistas na política, economia e educação, o Plano Nacional da Educação, que incentivou o ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória, a Constituição de 1937, que promoveu a centralização da educação, o Decreto-Lei n° 868, de 18 de novembro de 1938, o qual criou o Ministério da Educação e Saúde e o Decreto-*Lei* nº 406 de 4 de maio de 1938, conhecido como *Lei* da *Nacionalização,* que exigia o *ensino* em língua nacional.

No governo de Getúlio Vargas, a política de nacionalização desencadeou ações desastrosas, torturando e aprisionando discordantes, queimando livros e documentos em língua estrangeira, interditando os meios de comunicação, revistando os alunos e até invadindo celebrações religiosas, numa clara demonstração de imposição da nacionalização do ensino.

Considerando os fatores já expostos, como o contexto histórico que envolvia a divulgação dos princípios nacionais aos filhos de imigrantes e a segurança do país frente ao regime fascista e ao governo de Getúlio Vargas, Silva (1980, p. 14-32) ressalta que, na nominada Era Vargas, as escolas foram utilizadas como uma arma potente para instalar o seu poder, uma vez que a educação servia para melhorar a qualidade de vida do cidadão brasileiro e nacionalizar os estrangeiros, pois esta tinha como

base ideológica ressaltar a nacionalidade brasileira, criticar o comunismo e incentivar o trabalho.

Silva (1980, p. 21) afirma que, além de mudanças necessárias no setor econômico devido à crise de 1929, também havia certa busca por reformas educacionais e mudanças pedagógicas nessa época, pois se esperava que os novos políticos do Estado Novo promovessem as condições necessárias para democratizar a educação.

De acordo com Faé (1975, p. 36,) e Grosseli (1987, p. 42), por volta de 1870, a Itália era um dos países europeus mais pobres, com elevado índice populacional, diminuição de terras disponíveis para cultivo e com muitos jovens tentando fugir da obrigatoriedade do serviço militar, sendo que essas situações ocasionaram a imigração em massa de vários italianos para o Brasil, o qual era visto, pelos imigrantes, como um país cheio de oportunidades e melhores condições de vida.

Segundo Faé (1975, p. 23), Lorenzoni (1975, p. 51) e Hutter (1982, p. 33), os primeiros imigrantes italianos chegaram ao Brasil na década de 1870, mas a imigração se intensificou, de fato, a partir de 1875 e com a abolição da escravidão em 1888, a qual aumentou a necessidade de mão-de-obra em terras brasileiras para a lavoura cafeeira, que, em 1890, intensificou-se ainda mais.

De acordo com Lorenzoni (1975, p. 29), os imigrantes italianos criaram inúmeras sociedades no Brasil com o objetivo de auxiliar suas necessidades, como em casos de enfermidades, necessidades materiais, alimentação, além de manter vínculos com a cultura da sua pátria, sendo o processo de adaptação no Brasil uma mistura da cultura italiana com a cultura brasileira.

Para Vechia (1998, p. 32-35), Kreutz (2000, p. 49) e Wachowicz (1984, p. 16), a necessidade da escolarização era muito valorizada pelos imigrantes italianos, pois entre eles havia uma forte tradição escolar e porque estes conheciam a importância de se frequentar a escola e, por

isso, a iniciativa de criar escolas foi fundamental para que o ensino se propagasse nas regiões onde se instalaram.

Para Souza (2000, p. 54-63), os imigrantes italianos contribuíram para expandir a escolarização primária à medida que o governo era pressionado por esses imigrantes para que escolas públicas fossem construídas, a fim de que seus filhos pudessem frequentá-las juntamente com a população brasileira.

Conforme Kreutz (2000, p. 73) e Vechia (1998, p. 59), além de pertencer a uma região altamente alfabetizada, os imigrantes italianos buscavam, por meio das escolas, manter os vínculos com a sua cultura. A escola étnica seria, assim como a igreja, um dos meios utilizados para a manutenção do idioma, valores, cultura e identidade italiana para que estes pudessem ser transmitidos para as próximas gerações.

Em Kreutz (2000, p. 78), os imigrantes tiveram uma participação singular na educação brasileira, pois as escolas étnicas surgiram primeiramente nas áreas rurais, dando início às escolas elementares comunitárias.

De acordo com Moretto Ribeiro (1990, p. 20-34), essas escolas eram abertas em locais isolados, principalmente na zona rural onde não havia escolas públicas. Nos primeiros anos, as aulas eram ministradas na casa do próprio professor, até haver uma maior contribuição por parte da comunidade para a construção de novas instalações e para o pagamento desse professor.

Para Werebe (1995, p. 77), as escolas étnicas foram criadas por iniciativa das famílias de imigrantes, cujo investimento financeiro era realizado por parte da companhia colonizadora. Não havia escolas públicas na época do Império e da República Velha que atendessem à população de imigrantes, ficando a educação de seus filhos sob a responsabilidade dos próprios colonos ou de congregações religiosas e também não havia ações governamentais que fortalecessem o campo escolar dos estrangeiros que

se esforçavam para ensinar a língua materna dos imigrantes, além de história, geografia e a cultura de seu país.

Segundo Zanini (2005, p. 12-17) e Camargo (1989, p. 21-22), Getúlio Vargas foi o precursor da Consolidação das Leis de Trabalho, do desenvolvimento da infraestrutura e industrialização nacional exercendo um controle autoritário e centralizado. Para Bastos e Fonseca (2012, p. 11-38), o primeiro governo Vargas se embasava em: industrialização, intervencionismo pró-crescimento, nacionalismo e positivismo.

Sob a presidência de Getúlio Vargas, o governo passou a incentivar o nacionalismo de forma autoritária. Por acreditar que o liberalismo prejudicava o desenvolvimento social, este buscou uma forte ideologia nacional. Conforme Beired, (1999, p. 13) "liberdade e igualdade eram tidas como abstrações a ser substituídas por outros valores políticos que privilegiassem a autoridade, a ordem, a hierarquia e a obediência".

Voltando a Kreutz (2001, p. 33), tendo como um dos pilares de governo a nacionalização, Vargas via as escolas étnicas prejudiciais ao projeto homogeneizador que pretendia legitimar a identidade nacional, já que as escolas públicas contavam com indivíduos heterogêneos. Nesse sentido, as escolas estrangeiras atrapalhavam a construção da identidade das escolas primárias, as quais eram consideradas o principal meio para a formação da sociedade brasileira. Segundo Giron (1994, p. 81), o estrangeiro também era um fator preocupante para a nacionalidade, pois no período da guerra, a Itália tentou difundir o regime fascista e suas ideias utilizando-se de escolas étnicas.

Como descrevem De Felice (1988) e Gentili (2002), o fascismo foi um regime originado na Itália por Mussolini em 1919 que se prolongou até a Segunda Guerra Mundial. Composto por doutrinas políticas autoritárias, anticomunistas e antiparlamentares esse regime lutava contra o liberalismo e incentivava a autossuficiência do Estado. Os seus membros eram pertencentes à classe operária e à pequena burguesia e estes agiam contra a democracia e a liberdade originárias da Revolução Francesa,

disciplinando os indivíduos e não permitindo a luta por meio de sindicatos e partidos políticos.

> Cinquenta anos de República irresponsável e alguns anos de descuido do Império permitiram que os núcleos de colonização estrangeira se transformassem em verdadeiros quistos raciais; ameaçadores de nossa soberania, centros de divulgação e irradiação de ideais alienígenas, soluções de continuidade do espírito nacional. (BETHLEM, 1939, p. 5).

De acordo com Versa e Seyferth (1982, p. 81), o material utilizado nas escolas deveria ser em português e os professores e funcionários deveriam ser brasileiros natos. A história e a geografia ensinadas deveriam ser as do Brasil, bem como o hino, a bandeira e outros símbolos, tendo em vista a preservação do amor à pátria brasileira.

De acordo com Otto (2011), vários professores estrangeiros foram afastados de forma definitiva das escolas, pois o governo considerava que tais professores prejudicavam o processo de nacionalização por ensinar em língua estrangeira ou por não pronunciar o português da maneira correta.

As formas que os imigrantes italianos reagiram à política de nacionalização do ensino e as maneiras encontradas por eles para preservar a sua cultura e a sua língua, diante deste processo, foram várias, tais como atividades sociais nas colônias.

Os imigrantes italianos se preocuparam em manter a sua cultura e identidade vivas por meio da família, de associações, igreja e escolas. Para Geertz (1989):

> [...] um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida [...].

Mesmo com a intensificação da campanha de nacionalização durante a Segunda Guerra Mundial, Geertz (1989, p. 8) constatou que as medidas tomadas contra os imigrantes, não foram suficientes para acabar com a sua identidade étnica e cultural.

Contudo, após a Segunda Guerra Mundial, de acordo com Hall (1996, p. 73-80), os imigrantes italianos não eram mais os mesmos. Estes tentaram se adaptar às condições que foram impostas pelo governo brasileiro sem perder a sua essência e ideologias, pois acreditavam não ser coerente derrotar o autoritarismo e continuar sob um governo ditatorial, lutando por um país mais democrático até o fim do Estado Novo.

Para Trento (1988, p. 12), os imigrantes italianos entendiam a importância de seus filhos dominarem a língua portuguesa e se tornarem bilíngues, contudo, a nacionalização do ensino não conseguiu apagar cultura e as línguas estrangeiras.

Metodologia

> A pesquisa ocorrerá em dois níveis: o bibliográfico, que será feito a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites, o que permite conhecer o que já se estudou sobre o assunto e, baseado na análise do material já publicado, estará o segundo nível de pesquisa, que será a fundamentação teórica, a partir da avaliação atenta e sistemática de livros, periódicos, documentos, textos, mapas, fotos, manuscritos e até mesmo de material disponibilizado na internet.

No período considerado de 1930 a 1950 houve eventos de transição importantes como a queda da República Velha e a instalação do Estado Novo, com a chegada de Getúlio Vargas ao governo. O regime, que ficou conhecido como a Era Vargas, caracterizado pelo nacionalismo, anticomunismo, autoritarismo e pela centralização do poder, com a justificativa de alinhar o sistema político às necessidades econômicas do país, implantou a censura à imprensa e à propaganda, bem como exerceu forte repressão ao comunismo em acordo com a Lei de Segurança Nacional, que impedia os movimentos revolucionários, deflagrando o que viria a ser o ponto inicial da ditadura militar, que surgiria mais tarde.

Referências

AMARAL, Azevedo. Getúlio Vargas estadista. Rio de Janeiro: Pongetti, 1941, p.152-162.

ANDERSON, Benedict. Nação e Consciência Nacional. São Paulo: Editora Ática, 1989 p. 154-202-238.

BASTOS, Pedro P. Z.; FONSECA, Pedro C. D. A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade. Editora Unesp: São Paulo, 2012.

BETHLEM, Hugo. O Vale do Itajaí. Jornadas de Civismo: Rio de Janeiro, 1939.

BEIRED, Janice. L. B. Sob o Signo da Nova Ordem: intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina (1914-1945). Loyola: São Paulo, 1999 p. 13.

BIONDI, Luigi. Mãos unidas, corações divididos. As sociedades italianas de socorro mútuo em São Paulo na Primeira República: sua formação, suas lutas, suas festas. Departamento de História, Unifesp, 2012 p 82, 94.

BOSCHETTI, V. R.; FERREIRA, V. B. Etnia e educação: uma releitura da atuação dos italianos no sul do Brasil (1870-1940). FarenHouse: Salamanca, 2014 p. 11.

CAMARGO, Aspásia. 1937: O Golpe Silencioso: as Origens da República Corporativa. Rio Fundo: Rio de Janeiro: Rio, 1989 p. 21-22; 27-29.

CHIRON, S. Loraine. História da Educação.ASPHE/FaE/UFPel,Pelotas 4:87-106,set.98

DE FELICE, Renzo. Entrevista sobre o Fascismo. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1988.

FAÉ, Walter J. Italianos no Rio Grande do Sul 1875-1975. Edições Focam:Americana, 1975 p. 23, 36.

FONSECA, João. J. S. Metodologia da pesquisa científica. UEC: Fortaleza, 2002 p. 11-38.

FRAGO, Antonio. V. Alfabetização na sociedade e na história. Porto Alegre: Artmed, 1995 p. 21, 25.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Guanabara: Rio de Janeiro, 1989 p. 8.

GENTILE, Emilio, Il mito delloStatonuovo. Laterza: Roma, 2002.

GIBERNAU, Montserrat. Nacionalismos: o Estado Nacional e o Nacionalismo no século XX. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. p. 44-88-178.

GIRON, Loraine S. As Sombras do Littorio: o fascismo no Rio Grande do Sul. Parlenda, 1994 p. 19-67; 81.

GROSSELI, Renzo M. Vencer ou morrer. Camponeses trentinos (venetos e lombardos) nas florestas brasileiras. Editora da UFSC: Florianópolis, 1987 p. 42.

GUELLNER, Ernest. Nações e Nacionalismo. Lisboa: Editora Gradiva, 1993. p. 78-88.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1996 p. 73-80.

HERNÁNDEZ, Dias. *Influências italianas na educação espanhola e latino-americana.* Fahren House: Salamanca, 2014 p. 27-49.

HUTTER, Lucy, M. Imigração italiana: aspectos gerais do processo imigratório. Jornal do Imigrante: São Paulo, 1982 p. 82.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico e passados recompostos. Revista brasileira de história da educação, 2001 p 10, 15.

KREUTZ, Lúcio. O professor paroquial. Porto Alegre, 1991.

KREUTZ, Lúcio. Escola de imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. Canoas: Ulbra, 1994.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estrutura de apoio. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos– UNISINOS. São Leopoldo, 2000p. 35, 49, 56, 73, 78, 161.

KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil. Coleção Memória da Educação, SBHE: São Paulo, 2001 p. 33.

LORENZONI, Julio. Memórias de um imigrante italiano. Sulina: Porto Alegre, 1975 p. 29, 51.

LUCHESE, A. T. O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS - 1875 a 1930. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Rio do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007 p. 184.

MAGALHÃES, Justino. Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas. Universitária São Francisco – EDUSF, 2004 p. 17.

MESQUITA FILHO, Júlio. Memórias de um Revolucionário. São Paulo: scp, 1956 p. 35, 65, 70, 87.

MINAYO, Maria C. de S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Vozes: Petrópolis, 2001.

MORAES, Eduardo Jardim de. Modernismo Revisitado. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 1988. p. 288.

MORETTO RIBEIRO, Liane B. Escolas italianas emzona rural do Rio Grande do Sul. Escola Superior de Teologia; Fondazione Giovanni Agnelli: Porto Alegre, 1990 p. 20-34, 42.

NOVAES, Adauto. O tempo e a História. Companhia das Letras: São Paulo, 1992.

OTTO, Clarice. Escolas Étnicas Italianas no Sul do Brasil: entre tensões e conciliações. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

PAYER, Maria. O. Memória da língua: Imigração e nacionalidade. Tese de doutorado. Unicamp: Campinas, 1999 p. 93.

PETRONE, Pasquale. Italianos e descendentes do Brasil: escola e língua. Escola Superior de Teologia Fondazione Giovanni Agnelli: Porto Alegre, 1990 p. 11-36.

SAMARA, E. M; TUPY I. S. S. T. História & Documento e metodologia de pesquisa. Autêntica: Belo Horizonte, 2007 p. 11.

SAYAD, Abdelmalek. O retorno: elemento constitutivo da condição do migrante. Travessia, 2000 p. 10.

SEYFERTH, Giralda. Nacionalismo e identidade étnica. Fundação Catarinense de Cultura: Florianópolis, 1982 p. 81.

SILVA, Marinete dos S. A educação Brasileira no Estado-Novo. Editora Livramento: São Paulo, 1980 p. 14-32.

SOUZA, Maria C. C. Escola e memória. EDUSF: Bragança Paulista, 2000 p. 54-6

SPOSITO, Marília P. RIBEIRO, Vera M. Escolas comunitárias: contribuição para o debate de novas políticas educacionais. São Paulo: CEDI, 1989 p. 88, 89.

TEIXEIRA, Rosane S. Imigrantes italianos e a *SocietàItalianiUniti*: algumas considerações preliminares. Unisinos, 2007, p. 64, 95.

TRENTO, Ângelo. Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil. Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro: São Paulo, 1988 p. 12.

TRENTO, Ângelo. *Le associazioniitaliane a São Paulo:* 1878-1960. Buenos Aires, 1992, p. 32, 55.

VARGAS, Getúlio. A nova política do Brasil. José Olympio Editora, 1940 p 45, 60, 89.

VECHIA, Ariclê. Imigração e educação em Curitiba (1853-1889). Tese de doutorado em História. USP: São Paulo, 1998 p. 32-35, 55.

WACHOWICZ, Lilian A. A relação professor-Estado no Paraná tradicional. Cortez: Curitiba, 1984 p. 16.

WEREBE, Maria J. G. A Educação. Bertrand Brasil: São Paulo, 1995 p. 77.

ZANINI, Maria C. C. O Estado Novo e os descendentes de imigrantes italianos: entre feridas, fatos e interpretações. Palotti: Santa Maria, 2005 p. 12-17; 43-49.

FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX: MANUAIS DIDÁTICOS E DISCURSOS QUE FORMAM PARA CONFORMAR[114]

Brazilian teacher's education of 19th and 20th centuries: didactic manuals and forming speeches made to conform

Patricia de Oliveira Antonio[115]

Resumo: O presente artigo pretende refletir sobre os papéis disciplinarizador e civilizador da sociedade atribuídos ao professor, através da análise dos seguintes manuais didáticos: Curso Normal Para Professores de Primeiras Letras ou Direções Relativas a Educação Physica, Moral e Intelectual nas Escolas Primárias, escrita pelo Barão Degerando, em 1832; e *Didática Mínima*, escrita por Rafael Grisi em 1952. Tais obras foram de forte influência para a formação de professores no período compreendido entre dois momentos marcantes na história da formação docente no Brasil: a criação da primeira escola normal no Brasil em 1835, e a alteração realizada na instrução pública com a publicação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Sem a pretensão de esgotar o assunto, este artigo destaca os controles sobre o professor e sobre a sua formação, os quais são realizados, respectivamente, através do currículo a ser transmitido aos alunos e do currículo de formação. Esses controles têm o objetivo de que o docente cumpra, de forma mais eficiente possível, papéis igualmente moralizador e civilizatório da sociedade.

Palavras-chaves: História da educação. História da formação de professores. Didática. Escola normal. Didática minima.

Abstract: The intent of this article is to reflect on the disciplinary and civilizing roles of teachers on society, through the analysis of the following didactic manuals: Curso Normal Para Professores de Primeiras Letras ou Direções Relativas a Educação Physica, Moral e Intelectual nas Escolas Primárias, written by Barão Degerando, in 1832; and Didática Mínima, written by Rafael Grisi in 1952. These works were of strong influence in the formation of teachers in the moment between two distinct points in the history of teacher's education in Brazil: the creation of the first normal school in Brazil in 1835, and the change implemented in the public instruction with the publishing of law 5.692 of August 11th 1971. Lacking the intent of exhausting the topic, this article singles out the controls over teachers and their education, which are realized, respectively, through a curriculum to be transmitted to students and the curriculum of formation. The objective of these controls is that the teacher adheres, in the most efficient way, to roles equally moralizing and civilizing to the society.

Keywords: History of education. History of teacher education. Didactic. Normal school. Minimal didactic.

---

[114] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Formação e Profissão Docente do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[115] Aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, em nível de Mestrado - patricia.educadora@yahoo.com.br

Introdução

A formação docente é um tema muito precioso que pode ser explorado por diversos ângulos das diversas áreas do conhecimento. Dentre as perspectivas possíveis, o recorte escolhido para o presente artigo compreende o período entre duas legislações de relevância à história brasileira da formação de professores. Entre o Decreto nº 10 de 10/04/1835, que cria a Escola Normal na província do Rio de Janeiro e a Lei nº 5.692, de 11/08/1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, encontram-se dois manuais didáticos de grande influência para esse recorte temporal: o Curso Normal Para Professores de Primeiras Letras ou Direções Relativas a Educação Physica, Moral e Intelectual nas Escolas Primárias, escrito pelo Barão Degerando em 1832; e Didática Mínima, escrito por Rafael Grisi em 1952.

O desenvolvimento deste artigo inicia-se a partir de alguns discursos presentes na organização da instrução pública no Brasil no final do período colonial, os quais são intensificados no início do período imperial.

Segue-se pelo o surgimento das escolas normais no Brasil, com destaque para a Escola Normal de Niterói, que foi a primeira a entrar em funcionamento em 1835 e teve grande importância por ter sido referência para as escolas normais das outras províncias e também por influenciar diretamente na política educacional brasileira ao longo do século XIX.

O aprofundamento no conteúdo dos documentos destacados é realizado evidenciando o controle do Estado sobre a moral do professor e sobre a sua formação. Além disso, é observado quão o objetivo desse controle visa a que o docente cumpra papéis igualmente moralizador e civilizatório da sociedade, em acordo a ideologia da classe dominante. Isso será abordado na análise dos manuais didáticos destacados para esse estudo.

Em relação ao Curso Normal Para Professores de Primeiras Letras ou Direções Relativas a Educação Physica, Moral e Intelectual nas Escolas Primárias, Bastos (1998) afirma que:

> [...] esta obra pode ser considerado um *tratado de civilidade*, um estatuto inaugural de formação docente, de natureza laica e pública, que através de conferências propõe organizar, descrever e prescrever práticas pedagógicas e uma cultura escolar homogeneizadora. (BASTOS, 1998, p. 118).

E sobre a obra Didática Mínima, Mortatti (2011) considera que o livro:

> pode ser considerado um dos primeiros manuais de ensino de didática escrito por autor nacional. Embora não tenha ainda merecido estudos sistemáticos, sua produção escrita teve considerável repercussão no que se refere à formação e à prática de professores dos então denominados ensino primário e secundário, em nosso país, não podendo, portanto ser negligenciada. (MORTATTI, 2001, p. 16).

Assim, através dessa análise, observa-se ainda que esse controle do Estado, no que tange à moral do professor e à atividade docente, tem o intuito de criar um imaginário social.

Percebe-se ainda que, nos discursos, o sucesso dos alunos na aprendizagem sempre esteve mais vinculado ao preparo técnico do professor do que às condições e às estruturas nas quais o processo ensino aprendizagem se desenvolve, que por sua vez, nem sempre são tratadas nas políticas públicas educacionais. Dessa forma, o professor, seja ele de qualquer período da história da educação brasileira, é uma pessoa a ser preparada, controlada e vigiada. Esta responsabilização do professor apresenta-se de forma mais explicita nos primórdios da organização da educação pública no Brasil.

Desenvolvimento

Considerando pertinente uma breve reflexão histórica da educação brasileira antes do recorte temporal eleito para este estudo, o resgate histórico se inicia em 1549, quando a Companhia de Jesus iniciou suas atividades na então colônia de Portugal. Os jesuítas mantiveram no Brasil a hegemonia da pedagogia cristã de cunho católico até 1759, ano em que foram expulsos pelo início da reforma pombalina[116].

[116] Embora alguns autores considerem que houve duas reformas pombalinas (uma dos estudos menores e outra dos estudos maiores), para este estudo compactua-se com a

Durante esse período, em 1584 foi publicado o *Ratio Studiorum,* documento que compilava um conjunto de 467 regras, as quais regulavam todas as ações de agentes ligados diretamente ao processo de ensino. A maior parte desse documento determinava e controlava a conduta dos professores para sucesso na disciplinarização e civilização.

Desde a segunda metade do século XVIII, o papel da instrução pública, a formação e a conduta do professor eram temas discutidos pela classe dominante e pelos legisladores. Fonseca (2009) salienta que os documentos produzidos por diversas autoridades portuguesas ao longo do século XVIII evidenciam que:

> [...] a educação, fosse qual fosse a sua natureza, surgia como solução possível para o propalado estado de desordem e de falta de civilidade, mesmo antes que os assuntos educacionais tomassem a atenção do Estado e fossem instituídas políticas especificas, a partir da segunda metade do século XVIII, em decorrência da administração pombalina. (FONSECA, 2009, p. 31).

Com a reforma pombalina, sem intenção de alteração das bases político-sociais do Estado, esse mesmo Estado "[...] tomaria para si a tarefa de selecionar, nomear e fiscalizar professores. O Estado controlaria as matérias a serem ensinadas". (BOTO, 2011, p. 113).

No período do império, a instrução pública era vista como caminho para superação dos atrasos da colônia e em 1824 D. Pedro I publicou a Constituição de 1824, por meio da qual tornava-se competência exclusiva da Assembleia da Corte legislar sobre a instrução pública. De forma simplificada, a Constituição apenas estipulava a gratuidade da educação primária a todos os cidadãos[117] e o ensino das ciências, belas letras e artes nos colégios e universidades. (CHIZZOTTI, 1996).

Somente em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, considerada a primeira lei brasileira a organizar o ensino público. Com ela, tornava-se oficial o ensino mútuo (também chamado monitorial ou lancasteriano) e foi prevista a abertura

---

interpretação de autores como Carlota dos Reis Boto (2011) de que houve dois momentos de uma mesma reforma.

[117] A condição de cidadão na época estava ligada à posse de terras e títulos de nobreza

de escolas normais para formação dos mestres. No entanto, o escasso investimento do poder central na educação e as tensões políticas da época não permitiram o avanço da instrução pública e culminaram no Ato Adicional de 1834, que descentralizava a educação primária e a formação dos professores, passando-as à responsabilidade das províncias.

Sucupira (1996) frisa que:

> Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a "construção da ordem", a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico. (SUCUPIRA, 1996, p. 67).

Nesse cenário de tensões e contradições para a estabilização de um projeto liberal de nação, a educação primária que exigia investimentos em recursos materiais e humanos – incluindo professores bem preparados e bem remunerados – foi sendo preterida em relação ao ensino secundário e superior, os quais atendiam às necessidades da classe patronal e prometiam ascensão à classe média. Todavia, as contradições internas e a própria necessidade de afirmação de um projeto liberal alimentaram os discursos demagógicos de universalização e importância da educação popular. (XAVIER, 1980).

Em meio a consolidação da hegemonia ideológica da elite, o Estado assumiu com exclusividade a formação de professores e criou mecanismos de seleção, controle e vigilância da profissão por meio de concursos públicos e inspeções. (VILLELA, 2000).

Conforme Villela (2000), o início da institucionalização da formação de professores no Brasil é marcado pela inauguração da Escola Normal de Niterói em 1835.

> Foi nesse sentido, da busca do consenso no plano ideológico, que valorizaram a instrução, concebida como um espaço importante para a difusão dos princípios de ordem e civilização que regiam o ideal conservador. (VILLELA, 2000, p. 105).

O Decreto nº 10 de 10 de abril de 1835, que cria a Escola Normal na província do Rio de Janeiro, explicita a preocupação predominante com a moral do indivíduo pretendente a uma vaga na escola normal, conforme seus artigos abaixo destacados.

> Artigo 4º. Para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se: ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito annos, com boa morigeração, e saber ler e escrever.
>
> [...]
>
> Artigo 6º. Os que pretenderem matricular-se, dirigirão seus requerimentos ao Presidente da Província, instruídos com certidão de idade, e attestação de boa conducta, passada pelo Juiz de Paz do seu domicilio: com despacho do mesmo Presidente serão matriculados pelo Diretor, se pelo exame a que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita. (Decreto 10 de 10/04/1835).

Villela (2000), acrescenta que, posteriormente, o atestado de boa conduta do professor também deveria ter o aval do pároco. Ademais, a autora afirma que a preocupação com a moral do professor estava relacionada às posições ideológicas daqueles que viriam a ser os responsáveis pela instrução pública e, principalmente, pela disciplinarização, controle e ordem do povo. Eis, portanto, a principal finalidade da instrução pública para os dirigentes que insistiam no método lancasteriano mais pelo seu potencial de disciplinador, ordeiro e hierárquico do que instrutivo.

Em 1839, com o propósito de difusão não só do método lancasteriano, mas, principalmente, dos ensinamentos morais, em consonância com os interesses da autoridade, foi distribuído para todos os alunos da Escola Normal e para todos os professores públicos da província o documento "Curso Normal Para Professores de Primeiras Letras ou Direções relativas a Educação Physica, Moral e Intelectual nas Escolas Primárias"[118]

[118] Curso Normal Para Professores de Primeiras Letras ou Direções Relativas a Educação Physica, Moral e Intelectual Nas Escolas Primárias – Pelo Barão Degerando – Impresso por ordem do Governo Provincial do Rio de Janeiro. Para uso dos Professores. Traduzido e acrescentado com um apêndice de Leis Gerais e Provinciais sobre escolas pelo Dr. João Candido de Deos e Silva. Nictheroy. Typographia Nictcheroy de M.G. de S. Rego, Praça Municipal – 1839; 421p. (apud CANSON, 2015)

Com base nos estudos de Canson (2015) e Bastos (1998), passa-se a análise do referido documento[119]. Considerado o manual didático mais moderno da época, o documento, escrito pelo intelectual francês, Barão Joseph-Marie Degerando[120] (1772-1842), foi traduzido e implementado por ordem do governo provincial. Ele é organizado em 16 conferências, através das quais, o francês Degerando

> [...] se esforçou por persuadir os alunos mestres de que não deveriam ser simples professores de leitura, de escrita, de aritmética, uma vez que formariam a infância. Dessa forma, definiu a atividade dos professores não apenas como uma profissão, mas como um ministério moral. A ação moralizante do método mútuo, desenvolvida pelo trabalho dos professores, deveria alcançar também as famílias através das crianças; Deveria fazer desaparecer pouco a pouco o senso de ignorância e as funestas inclinações dos alunos. (CANSON, 2015, p. 188).

O documento é um verdadeiro e detalhado manual que tem "[...] a função moralizadora e disciplinadora da atividade docente [...]" (BASTOS, 1998. p. 107). Trata das expectativas em relação ao professor (inclusive sobre sua vida pessoal e social); ao aluno (e também à sua família); ao papel da educação; aos conteúdos a serem ensinados; e à melhor forma de ensiná-los, enaltecendo o método do ensino mútuo. Tudo isso era proposto em conformidade com a função da educação e da instrução para a vida dos meninos da classe trabalhadora e suas famílias. O intuito era conformá-los para a manutenção da ordem e da paz pública.

Bastos (1998) explica que a concepção de Gerando de que a "educação da ordem" era a instrução da qual o povo necessitava, é consonante com o contexto político e social de sua época. Contexto esse no qual as "desordens revolucionárias" que ocorriam na Europa precisavam ser atinadas. O mesmo também ocorria no Brasil. Os papéis civilizador e moralizador da educação e do professor são claramente ditos

[119] O documento encontra-se no setor de obras raras da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, onde a autora esteve em 03/07/2017 para pesquisa, durante a elaboração deste trabalho, no entanto o documento estava indisponível para consulta, devido a reformas no setor. O documento original está na Biblioteca Nacional da França.

[120] Em algumas obras consultadas, a grafia do nome do autor é "Barão de Gérando". Para este trabalho, optou-se pela grafia conforme consta na capa do documento de sua autoria aqui analisado, ou seja "Barão Degerando".

durante todo o documento e, já logo na primeira conferência, é afirmado que cabe aos professores:

> [...] a missão de realizar o adiantamento da civilização. As nações desejam a melhoria da condição das classes trabalhadoras, uma vez que elas influem na consolidação e desenvolvimento de suas instituições e esta melhoria só poderá ser alcançada pela propagação do adiantamento moral e da instrução. (CANSON, 2015, p. 189).

Vale ressaltar que a melhoria da classe trabalhadora está relacionada à passividade e qualificação da mão de obra. A impossibilidade de mobilidade social é evidenciada em várias passagens do manual. A exemplo disso, na décima terceira conferência, o Barão Degerando trata da importância da fortificação do caráter dos meninos para que sejam moderados e, tanto mais moderados deverão ser, quanto mais destinados às privações eles estiverem. Para tanto, o empenho do professor deveria ser para que os meninos mudassem seus desejos ambiciosos e resistissem às seduções e tentações. Isso porque o avanço da civilidade mostrava que a abstenção dos desejos dos meninos que sofrem privações junta à aceitação da condição humilde que a vida lhes reservou conservam "[...] a paz pública e permite que a felicidade seja patrimônio de todos". (CANSON, 2015, p. 208).

Nesse sentido, na sétima conferência, é dito pelo Barão Degerando que a instrução oferecida aos meninos deve ser limitada à sua idade, ao tempo de permanência na escola e às condições de vida. Portanto, o professor deveria ter atenção e organizar sua escola para oferecer apenas os conhecimentos necessários àqueles meninos, pois

> o conhecimento quando dado a quem, por seu destino, não é chamado a usar deles, só serve para perturbar o espírito, inspirar desejos inquietos e sugerir pretensões impossíveis de satisfazer. (DEGERANDO, 1839, p. 122 *apud* CANSON, 2015, p. 199).

O ofício de mestre é tido como sagrado, na medida em que cabe ao professor promover o crescimento da civilização propagando a moral e a instrução à classe trabalhadora e conformando-a, de geração em geração, para a vida de provações e privações a que estão destinados, alcançando assim toda a sociedade. Para fazer jus à honra do seu ofício missionário e

vocacional, o mestre deve ser exemplo de moral e boa conduta; saber escolher suas amizades; ter vida humilde e dada aos bons costumes; estudar e aperfeiçoar-se por toda a vida, ininterruptamente; dominar os métodos de ensino; saber manter a ordem; ter autoridade moral; ter discernimento para distribuição adequada de recompensas e punições, entre outros requisitos. Todos esses deveres devem ser cumpridos sem interesse financeiro, pois a maior recompensa ao docente é o reconhecimento, e a maior garantia do seu sucesso é o seu caráter.

Embora estivessem abatidos com as humilhações sofridas, a escola deveria ser o espaço em que os meninos esquecessem "[...] as desgraças que lhes pesam oriundas da condição social a que estão submetidos" (CANSON, 2015, p. 203). Para tanto, era importante que o mestre amasse seus alunos, aproximasse-se e tivesse bom relacionamento com os pais para que pudesse influir melhor nos bons costumes das famílias através de sua própria autoridade moral.

Entre os conselhos da décima sexta conferência está prescrito que "não se limita o ministério do professor a ser guarda da escola, mas a dar em sua pessoa a cada estudante um pai adotivo e verdadeiro amigo" (DEGERANDO, 1839, p. 340-341 *apud* CANSON, 2015, p. 214). Mais do que isso, a ação do professor deveria ser ampliada à família e à comunidade promovendo conferências, abrindo escolas dominicais, classes de adultos, entre outras ações. (BASTOS, 1998, p. 116).

As educações religiosa e moral eram o caminho da concretização dessa instrução civilizadora; a premiação e a punição eram os meios da aprendizagem significativa; o trabalho e a ordem eram os melhores formadores das virtudes; e o método mútuo o mais completo.

Ao final do século XIX, as escolas normais já estavam consolidadas em vários estados do Brasil e nessa trajetória passaram por um processo de feminização. A entrada das mulheres no magistério ocorreu por vários motivos, mas, para o presente trabalho, cabe destacar o argumento de

que era atribuído "[...] às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade" (VILLELA, 2000, p. 120). Nesse sentido, é possível:

Na ocasião da proclamação da República (15/11/1889) e nos anos que se seguiram, havia ao menos três correntes políticas em disputa: os liberais, os jacobinos e os positivistas, todos com ideais utópicos de sociedade. As ideias republicanas circulavam entre a alta elite e precisavam alcançar a massa popular. Essa proliferação era fundamental para todas as correntes em disputa pois, "na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem também plasmar visões de mundo e moldar condutas". (CARVALHO, 1990, p. 10-11).

Tão importante quanto a imprensa, a educação foi usada como meio de propaganda pelo governo no período conhecido como Estado Novo (1937-1945). Sendo assim, o currículo da formação de professores estava composto de disciplinas e recursos materiais que atendiam aos anseios do governo de Getúlio Vargas, e, que, por corolário, eram voltados para o nacionalismo e a construção do homem novo, produtivo e saudável.[121]

Nesse contexto político do Estado e com o avanço do discurso da pedagogia do movimento conhecido como Escola Nova, que representava o mais moderno na pedagogia e exaltava a educação como caminho da reconstrução social pacífica e estabilidade política, houve a criação do curso de Pedagogia e a regulamentação dos cursos de formação de professores secundários e das escolas normais através do Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que organizava a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

O modelo de formação de professores então proposto, atravessou vários cenários políticos e perdurou inclusive após o golpe militar de 1964. Durante a vigência desse modelo, foi publicado o livro Didática Mínima, em 1952, pelo professor Rafael Grisi (1909-1998).

[121] As práticas corporais foram amplamente difundidas nas escolas durante o governo autoritário de Vargas, com total respaldo do Exército, considerado a instituição mais capaz de desenvolver condutas de ordem e disciplina e de onde provinha a grande parte dos professores de Educação Física que atuavam nas escolas.

Grisi atuou por longo período como formador de professores nas escolas normais e faculdades de filosofia de São Paulo. Em sua experiência profissional, teve contato com muitas queixas e relatos de estudantes que realizavam estágio de prática de ensino e de professores. Disso derivou a intenção do autor tanto de fazer a teoria pedagógica responder mais ao cotidiano da escola, quanto refletir sobre os "fatos escolares" concretos, em especial sobre a conduta e formação pedagógica do professor.

A obra[122] é organizada em 15 capítulos com temas específicos. Cada capítulo é iniciado com a expressão "não é aconselhável..." e segue então um item em destaque. Esses itens totalizam 100 normas sobre as quais Grisi discorre prescrevendo sobre as situações observadas nas escolas à luz de observações práticas e fundamentações teóricas. Esse formato é muito objetivo e permite ao leitor acessar os pontos que lhe interessam.

O autor trata do comportamento do professor – dizendo das suas atitudes, linguagem e governo de classe; dos procedimentos utilizados com relação ao quadro-negro, aos compêndios, à condução dos trabalhos em classe, à realização de ditados, questionamentos, chamadas orais, exemplificações e exercícios; da manutenção da disciplina e da autoridade; do cumprimento dos programas; dos objetivos e valores do ensino; do diálogo entre professor e aluno.

Por todo o livro é possível identificar o controle da conduta do professor através da orientação didática e pedagógica e a confluência com o pensamento escolanovista brasileiro[123] sobre o papel da escola e da instrução. À exemplo disso, identifica-se o papel da escola diante das desigualdades nas normas abaixo transcritas, que indicam como não aconselhável:

[122] Para elaboração do presente artigo foi utilizada a 3ª ed. da obra, de 1956, com 104 páginas.

[123] Sobre o pensamento escolanovista brasileiro ver Monarcha (1989).

> 63) [...] dar por entendido o tema ou "ponto" com fundamento de que alguns alunos se mostram capazes de responder satisfatoriamente às perguntas à ele relativas;
>
> 73) [...] impacientar-se com o escasso aproveitamento de certos alunos e abandoná-los, dando como razão "não convir perder tempo com eles". (GRISI, 1956, p. 47; 60).

Na argumentação da norma 63, embora reconheça a necessidade de homogeneização das turmas quando o objetivo é dar atenção especial aos "rudes" e "débeis mentais", Grisi (1956) critica esse tipo de organização das classes sob a alegação, entre outras, de que ela é usada para atender os programas de ensino e a escola não deve visar à instrução simplesmente, mas sim "[...] à educação e, segundo o lema da pedagogia moderna, à educação *para a vida e pela vida*" (GRISI, 1956, p. 50, grifo do autor). Alega ainda o autor que:

> não são as diferenças entre indivíduos ou entre grupos que geram conflitos entre indivíduos ou entre grupos, mas as *maneiras* como tais diferenças são vistas e interpretadas e, conseguintemente, a *utilização* que se venha a fazer dessas interpretações. [...] Nessa ordem de ideias, pode-se recear que a "homogeneização das classes" dê origem, na sala de aulas, a um "grupo social" roído pelos germes da inveja, da desarmonia, da hostilidade entre os indivíduos, em vez de, como convém à educação, a um "grupo social" coeso, solidário e, consequentemente, produtivo. (GRISI, 1956, p. 50, grifo do autor).

Enquanto que, na argumentação da norma 73, há a constatação de que as classes são organizadas seguindo diversos critérios e costumam apresentar "[...] quatro ou cinco "bons" alunos, uma retaguarda de outros tantos "maus" e, entre esses extremos, todos os graus da mediana e da mediocridade" (GRISI, 1956, p. 61). Além disso, o professor é alertado quanto ao dever de encontrar os meios adequados de assistência aos "menos dotados" e que,

> em primeiro lugar, tem de aceitar a escola tal como ela é, ao menos provisoriamente, enquanto não elaborem e divulguem técnicas de trabalho que possam modifica-la; seria ridículo encolerizar-se contra os fatos... em segundo lugar, persuadir-se de que, professor de todos, a todos deve atender com solicitude e na medida da capacidade de cada um. (GRISI, 1956, p. 61).

Ilustra-se assim o papel de conformação da educação, naturalizando e individualizando as diferenças sociais. O professor, por sua vez, é o sujeito passivo que deve submeter-se ao funcionamento da escola e dominar as técnicas que garantam o sucesso da aprendizagem e a constituição de um grupo social igualmente passivo e produtivo.

O comportamento do professor é regulado de várias maneiras e aspectos. Os "conselhos" vão desde o tom correto da fala e o vocabulário a ser usado, passando pela maneira correta de fazer o enunciado de uma lição ou usar o quadro negro, chegando à necessidade de honrar a atividade, sendo exemplo de conduta e integridade. Nesse último aspecto, pode-se tomar como exemplo o capítulo XII, intitulado "A disciplina e a autoridade do professor". Nesse capítulo, Grisi (1956) afirma que a indisciplina na classe é um problema que afeta a todos os professores, contudo considera um equívoco atribuí-la às crianças. Segundo o autor, a disciplina que a educação deseja realizar é [...] subordinação livre,

reflexiva, voluntária, a uma ordem exterior conscientemente aceita e reconhecida como socialmente útil e moralmente boa" (GRISI, 1956, p. 76-77). Aponta também

> Que tal subordinação – assentimento e não derrota – pode ser garantida e ensinada pela autoridade do professor, é certo. Mas não se trata de sua "autoridade de direito", da autoridade conferida por lei e decorrente da função, cargo ou posto, mas da que lhe vem de suas qualidades, isto é, de sua inteligência, de sua cultura, de seu caráter, de seu trabalho, de sua eficácia, numa palavra, de sua personalidade. (GRISI, 1956, p. 77).

Ao tratar do programa de ensino, na norma 94, é aconselhado ao professor não preocupar-se em demasia com o cumprimento absoluto de todos os itens do programa. Nos comentários da referida norma, o autor faz crítica ao currículo enciclopédico e novamente traz indícios da função da instrução através do currículo, indicando que

> Os programas de ensino devem ser conhecidos e elaborados como sistemas coesos [...] de concepções e padrões de comportamento, científicos, artísticos, políticos, éticos, técnicos etc [...] À escola não cabe apenas preservar, pelo ensino sistemático, o cabedal de *conhecimentos* acumulados pela espécie e compilados nos livros; cabe-lhe principalmente comunicar à geração nova os *hábitos,* as *atitudes,* as *habilidades,* os *valores* culturais, enfim, padrões de trabalho, de pensamento, de vida. (GRISI, 1956, p. 83, grifo do autor).

O autor conclui que os programas são "[...] omissos quanto aos *hábitos,* às *atitudes*, as *habilidades*, aos *ideais de vida* que a escola deve inculcar. (GRISI, 1956, p. 83, grifo do autor).

Com a intenção de finalizar a análise dessa obra, é pertinente destacar essa didática mínima caracteriza-se de fato como mínima, intencionalmente, por ser de transição, como dito na introdução da obra, entre a didática ideal que era ensinada os cursos de formação e a didática usual que era praticada nas escolas.

O percurso histórico selecionado para este artigo encerra-se com publicação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, através da qual as escolas normais foram extintas e foi criada a habilitação para o magistério no 2º grau, que formava professores de 1ª à 6ª série do 1º grau. A lei 5692/71 manteve o curso de Pedagogia em nível superior, habilitando em

licenciatura curta os professores para as séries finais do 1º grau e para o 2º grau, e, em licenciatura plena, os especialista em educação.

Por fim, é fundamental destacar que todos esses processos políticos que afetam o processo educacional e a formação de professores, tanto em suas organizações quanto em seus sentidos, não aconteceram sem contradições e resistências. Há a informação de que, desde a organização do ensino primário no século XIX, os professores iniciaram as primeiras reuniões e associações profissionais para reflexão das condições profissionais:

> A emergência desse ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, pois significa uma tomada de consciência dos professores de seus próprios interesses como grupo profissional e a criação dessas corporações está relacionada à existência prévia de um trabalho coletivo de constituição dos docentes em corpo solidário e da elaboração de uma mentalidade e uma ideologia comuns. (VILLELA, 2000, p. 127).

A formação e atuação do professor ocorre desde então também na tensão das contradições do sistema e nas políticas públicas educacionais, através de suas associações e sindicatos. Tanto com discursos de resistência quanto de conformidade, o professor ganha, gradualmente, cada vez mais representatividade nas discussões das políticas educacionais, sem, contudo, conseguir superar efetivamente a falta de investimento e a precarização da formação e das condições de trabalho do professor.

Conclusão

Percebe-se que o conflito e o interesse de classe ou mesmo de grupos de uma mesma classe são reflexos de forças históricas que se manifestam em condições materiais. Da mesma forma, nota-se que as questões educacionais estão sobrepostas às ideias e ao funcionamento do governo, o que afeta também as políticas públicas de formação de professores.

O presente artigo auxiliou na compreensão da maneira pela qual o currículo revelou as ideias de sociedade presentes no pensamento das

classes dominantes e, também, do sentido civilizatório imputado à instrução pública entre os séculos XIX e XX.

A análise dos dois manuais didáticos de maior relevância no período evidenciado, mostrou que, entre as aproximações e os distanciamentos dos discursos, há a permanência de ideais liberais em um país que buscava o crescimento e a modernização.

Assim, tanto na obra de Gerando (1839) quanto na obra de Grisi (1952), há a presença da naturalização e da individualização de desigualdades sociais, cumprindo à educação conformar e resignar a população menos valida com o que o seu destino lhe reservava. Cabia assim ao professor, o honroso e missionário ofício de, fazendo-se exemplo de moral e bons costumes, semear a retidão e a passividade em seus alunos, alcançando ainda a família e a comunidade a fim de garantir não só a formação de cidadãos passivos, saudáveis e produtivos, mas também a construção de uma sociedade pacífica e moderna.

Não obstante, há de se considerar que nessa engrenagem social estão presentes ainda as contradições e resistências que tencionam os rumos das políticas. O professor, parte dessa engrenagem, passou a ter cada vez mais força nesse jogo político e social, à proporção que foi se fortalecendo como categoria profissional.

Isto posto, pode-se perceber ao longo desse artigo que os currículos do processo educacional que se desenvolve na formação do professor e na sua atuação docente, têm forte influência na construção do imaginário social. Ademais, acredita-se que, à medida em que esses currículos são explicitados e refletidos criticamente, cria-se melhores condições para, entre avanços, retrocessos e resistências, a construção concretização de uma formação docente de fato mais crítica e autônoma, além de um caminhar em direção a uma educação e a uma sociedade mais justa.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o "curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839). **História da educação,** n. 3, p. 95-119, abr., 1998. Disponível

em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30722/pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BOTO, Carlota dos Reis. Pombalismo e a escola de Estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: EDUFES, 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em 20/07/2017.

CANSON, Silvia Regina. As conferencias do curso para professores do Barão Degerando – 1839. Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo. Campinas, v. 1, nº 1, p. 186-217, jul./dez., 2015. Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/RIDPHE-R/article/view/7418/6239>. Acesso em 17/07/2017.

CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHIZOTTI, Antonio. A Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (Org). A educação nas constituintes brasileiras. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 31-53.

FONSECA, Thaís Nivea de Lima e. Letras, ofícios e bons costumes: Civilidade, ordem e sociabilidade na América portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, Capítulo I e Capítulo II.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. A história do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: Congresso Nacional de Educadores–EDUCERE VIII, 2008, Paraná. Anais eletronicos… Paraná: PUCPR, 2008. Disponível em <http://educere.pucpr.br/p12/anais.html?tipo=2&->. Acesso em 13 de julho de 2017.

GRISI, Rafael. Didática mínima. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela, Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**. v. 2, nº 6, p. 1040-1049, ago., 2013. Disponível em http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/254/207. Acesso em 01/05/2017.

MONARCHA, Carlos. A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a escola nova. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Entre o ideal e o usual: a Didática Mínima de Rafael Grisi. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. 82, nº 200/2001/202, p. 15-25, jan./dez., 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/914/889>. Acesso em 27/07/2017

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº 10, de 10 de abril de 1935. Criação da Escola Normal de Niterói. Disponível em: <http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm>. Acesso em 20/07/2017.

SAVIANI, Demerval, Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v. 14, nº 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 27/07/2017.

SILVA, Sidney Reinaldo da Silva. Instrução pública e formação moral: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, (Coleção Polemicas do Nosso Tempo)

SILVA, Vivian Batista da. Os livros das normalistas: os manuais pedagógicos na história da formação dos professores no Brasil (1930-1971). Quaestio. Sorocaba, SP, v. 10, nº 1/2, p. 115-132, maio/nov. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/64/64>. Acesso em 27/07/2017.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org). A educação nas constituintes brasileiras. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 55-67.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

VILLELA, Heloisa de O. S. Meio século de formação de professores: um inventário de saberes e fazeres na constituição da profissão docente no Brasil do século XIX. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (orgs.) **História da Profissão docente no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2011, p. 165-195

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Poder político e educação de elite.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA ONLINE: REFLEXOS NA PRÁTICA DOCENTE[124]

History of teacher training for the online teaching: reflexes in teaching practice

Daniele Oliveira Garcia[125]; Leo Victorino da Silva[126]; Rosimeire Moreira Vizentim[127]

Resumo: O artigo apresenta o histórico das edições de formação de professores para a Docência Online oferecidos pelo Centro de Educação e Tecnologia da Uniso, que teve início em 2002, até a edição de 2017. Recordando os principais referenciais teóricos relacionados à pesquisa da Formação de Professores e dando enfoque ao objetivo pedagógico de cada edição do curso da Uniso, visa analisar os reflexos do curso nas práticas docentes presenciais e online da Universidade de Sorocaba. Ressaltando a aproximação teórica com os estudos das metodologias ativas na educação, conforme de Mattar (2017), Moran (2015) e Xantthopoylos (2017), destaca que o curso de formação de professores da Uniso estimulou, em todas as edições, para além da capacitação técnica, o estímulo à autonomia do estudante e da mudança do papel do professor em sala de aula frente ao avanço das tecnologias.

Palavras-Chave: Histórico de formação docente. Prática docente. Educação a distância. Metodologias ativas.

Abstract: The article presents the history of the teacher education editions for Teaching Online offered by the Center for Education and Technology of Uniso, which began in 2002, until the edition in 2017. Recalling the main theoretical references related to the research of the Training of Teachers and giving a focus to the pedagogical objective of each edition of the Uniso course, aims to analyze the reflexes of the course in the face-to-face and online teaching practices of the University of Sorocaba. It is worth noting that the theoretical approach to the studies of active methodologies in education, according to Mattar (2017), Moran (2015) and Xantthopoylos (2017), emphasizes that in all editions, technical training, stimulating student autonomy and changing the role of the teacher in the classroom in front of the advancement of technologies.

Keywords: History of teacher training. Teaching practice. Distance education. Active methodologies.

---

[124] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Formação e Profissão Docente do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[125] Professora na Universidade de Sorocaba, Mestra em Comunicação e Cultura, daniele.oliveira@prof.uniso.br.

[126] Professor na Universidade de Sorocaba, Doutorando em Educação, leo.silva@prof.uniso.br.

[127] Pesquisadora na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, Doutoranda em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, rosimeire.vizentim@uniso.br.

Introdução

Ao longo dos anos, a formação de professores é objeto de estudo e tida como primordial para a qualidade do processo de ensino aprendizagem. Neste contexto, vale considerar que a formação inicial de professores é caracterizada por fundamentações teóricas e vivências práticas predominantemente existentes nos contextos (temporais e geográficos) sociais, econômicos, políticos de suas aplicações.

Nada obstante, a compreensão de que a sociedade e seus integrantes estão em constante mudança, influenciados por variados eventos nas diversas esferas que os suportam, permite um olhar desprendido de estagnação prática e conceitual e aberto a adequação às tendências que surgem neste contexto.

Assim, se deu o surgimento da modalidade de ensino a distância, que trouxe, além do rótulo "a distância" para a educação, a possibilidade de se observar a educação sem rótulos e as variáveis interligadas a ela.

Entre tantas variáveis, a formação docente se destacou em discursos de dúvida: Quem é o professor a distância? Quais são suas competências? Quais diferenças o professor a distância tem do professor presencial?

A busca por respostas a estas perguntas, entre tantas outras, amadureceu o olhar não só ao professor a distância, mas ao professor em geral, ao aluno e à aula.

Nesta perspectiva, a formação continuada de professores surge como uma oportunidade de apresentar e experimentar teorias e realidades inexistentes à época da formação inicial do professor, pautadas pelas mudanças ocorridas na sociedade.

Para este olhar, serão apresentadas a história da Formação de Professores para Educação a Distância da Universidade de Sorocaba, de 2002 a 2017, e as contribuições dessa formação na prática docente dos professores que transitaram por este curso.

Sobre a Formação de Professores

Menze (1980 apud GARCIA, 1999 p. 18), afirma que existem três tendências contrapostas, as quais descreveremos abaixo, em relação ao conceito formação:

> Primeira: é impossível utilizar o conceito formação como conceito de linguagem técnica em educação, devido, fundamentalmente, à tradição subjacente;
>
> Segunda: é a tendência de se utilizar o conceito formação para identificar conceitos múltiplos e por vezes contraditórios. Considera-se que a formação não se limita, enquanto conceito, a um campo especificamente profissional, mas a múltiplas dimensões.
>
> Terceira: formação não é nenhum conceito geral que englobe a educação e o ensino, nem tão pouco está subordinado a esses, mas uma ação realizada a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se geralmente a sujeitos não adultos.

Garcia (1999, p. 19), numa tentativa de organizar as ideias de Honoré (1980) e Ferry (1991) sobre o tema formação, nos diz que, este termo é geralmente, associado a alguma atividade, e que dessa forma pode ser entendido como "uma função social de transmissão de saberes, do saber fazer ou do saber ser, que exerce um benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante". Assim, a formação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, levando em conta as experiências dos sujeitos.

Garcia ainda aponta a necessidade que alguns autores sentem de desenvolver uma teoria da formação, e apresenta as quatro teorias proposta por Menze (1980) para esse fim:

1. Teoria da formação formal: entende a estruturação do conhecimento do indivíduo através de conteúdos que o tornem capaz de aprender a aprender, salientando que a formação se destina ao desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais.
2. Teoria da formação categorial: o processo de formação é concebido como um processo dialético através de três etapas de reflexão: a

primeira consiste em tratamento intuitivo e prático das coisas, a segunda consiste no distanciamento da realidade para poder captar e compreender e, a terceira, em compreender o sentido das coisas. Salienta que cada disciplina dá ao sujeito não apenas conhecimentos específicos, mas também códigos de uma linguagem que lhe permite explicar e compreender a realidade, ao mesmo tempo que algumas estruturas próprias de pensamento e de desenvolvimento cognitivo.

3. Teoria dialogística da formação: o importante é a auto-realização pessoal do indivíduo para a sua liberdade como pessoa.
4. Teoria da formação técnica: procura responder a situação da sociedade real, alheando-se do humanismo e defendendo que, através da formação, o indivíduo aprende continuamente.

O autor conclui que a formação como real não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos usados como, educação, ensino ou treino. Ele se inclui em uma dimensão pessoal do desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. O conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação e "é através da informação que os sujeitos, neste caso os professores, podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento profissional."

Garcia (1999) deixa clara sua preocupação com a necessidade de que as pessoas que exercem a docência como profissão tenham um domínio adequado da ciência, e que possuam competência profissional.

Para confirmar sua preocupação, cita Woodring (1975, p. 1) que afirma que "se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a própria história da educação".

Apresenta-se a seguir, um resumo dos conceitos sobre Formação de Professores a partir dos principais autores:

Quadro 1 - Conceitos de Formação de Professores.

Autor	Conceitos de Formação de Professores
Garcia (1999)	A formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.
Rodríguez Diéguez (1980:38)	A formação de professores nada mais é que o ensino profissionalizante para o ensino.
Berbaum (1982:15)	A formação será denominada ação de formação; aquela em que se consegue a mudança através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explicita quer do formando quer do formador de atingir um objetivo explícito.
Honoré (1980)	A formação como atividade humana inteligente caracteriza-se como uma atividade relacional de intercâmbio, com uma dimensão evolutiva e destinada a atingir metas conhecidas.
Ferry (1983:36)	A formação significa um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. O autor aqui diferencia essas atividades em três dimensões: 1. Formação dupla, em que se tem de combinar a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica. 2. É um tipo de formação que, forma profissionais, mas nem sempre assume a característica da docência. 3. É uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional.
Gimeno (1982)	A formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Representa um das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo.
Doyle (1990)	A formação é um conjunto de experiências fracamente coordenadas, concebidas para manter preparadas as escolas primárias e secundárias.
Yager e Smith (1990:26)	A formação seria o contexto e processos de educação dos indivíduos para que se tornem professores eficazes ou melhores.
Medina e Domínguez	Consideram a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa dos alunos e consiga um pensamento inovador, trabalhando em equipe com os colegas

para desenvolver um projeto educativo comum.

Formação de Professores para EaD na Uniso

Na Universidade de Sorocaba, o Centro de Educação e Tecnologia - CET é um setor subordinado à Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Estudantis e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação. Entre suas atribuições está o oferecimento de cursos, componentes curriculares e outras atividades, na Graduação, Pós-Graduação e Extensão Universitária, via Educação a Distância – EaD. O objetivo de acelerar e facilitar a utilização das novas tecnologias no cotidiano educacional dos professores e alunos permeia as ações do CET, em conjunto com suas demais atribuições, sobretudo com objetivos de: capacitar, por meio de Programa de Formação Continuada, o corpo docente e os tutores para atuar com educação mediada por tecnologias; auxiliar na introdução de novas tecnologias no cotidiano escolar, assim como metodologias inovadoras para sua utilização; e contribuir para o aperfeiçoamento constante do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a oferta de aulas de reforço e de superação de dificuldades de aprendizagem.

O Centro de Educação e Tecnologia é composto por uma equipe multidisciplinar habilitada para lidar com as questões didáticas e tecnológicas da informação, auxiliando os professores na elaboração e condução de suas aulas. Sua composição é formada por Professores, Designers Educacionais, Designers Gráficos e Atendentes. É supervisionado por um Professor Responsável do Centro, com formação em educação e/ou tecnologia, cujas atribuições estão definidas no Regulamento do Centro de Educação e Tecnologia e das Atividades de Educação a Distância.

Cabe também ao professor responsável e ao designer instrucional a capacitação de professores conteudistas e/ou tutores para atuarem no âmbito da Educação a distância. Para tal, o CET tem a Formação de

Professores para Educação a Distância como uma de suas principais atividades.

Desde o seu início, em 2002, o CET preocupou-se com a capacitação de professores para trabalhar com as novas tecnologias. Esta capacitação, ao longo dos anos e de suas edições, sofreu mudanças em sua estrutura e em seus conteúdos, adequando-os sempre aos novos olhares sobre os impactos das tecnologias na Sociedade e na Educação, mas mantendo os propósitos pelos quais este órgão se faz presente em uma instituição de ensino.

Ao todo, já foram oferecidos, até 2017, dezoito edições do curso e foram capacitados aproximadamente 207 professores, totalizando mais de 650 horas aula de curso de formação.

A modalidade de oferta dos cursos é outra característica que mudou ao longo dos anos. O curso já se estruturou em modelos presenciais, semipresenciais e totalmente a distância. Entre os fatores que influenciaram essas mudanças estão o avanço das tecnologias de informação e comunicação, o aumento do acesso à internet com banda larga, a inclusão de metodologias ativas e dinâmicas no processo formativo, as dificuldades de adaptação aos horários das formações etc.

Os cursos, oferecidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem e em outras ferramentas da Web 2.0, fazem parte do Programa de Formação Continuada de Professores da Uniso e constam do Projeto Institucional para a Educação à Distância 2014-2017 da Universidade de Sorocaba. Eles abordam os temas de maior relevância para a docência em EaD e incluem a condução de uma turma piloto, na qual cada professor pode vivenciar as experiências de atuação on-line, testar seu material didático e rever/reforçar suas concepções de ensino/aprendizagem nessa modalidade.

Cabe também ressaltar, no que se relaciona às questões que cercam o "espaço da educação", que não há, neste contexto atual, a necessidade da presença física e síncrona dos envolvidos no processo de

aprendizagem, pois a partir do advento das novas tecnologias, em especial a internet, o aprendizado é evidenciado para além dos muros da escola.

Gomes (2013, p. 1) reforça essa mudança de espaços quando diz que "A tecnologia é líquida; permeia praticamente todas nossas práticas sociais". Assim, temos um novo cenário para a educação formal que é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, incluindo os digitais. Na formação para a docência online do CET, evidenciamos as salas virtuais de apoio ao presencial. Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Moran (2015), por sua vez, afirma que a tecnologia permite a integração de todos os espaços e tempos, no sentido em que o ensinar e aprender acontece numa sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.

Para Bacich e Moran (2015), aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos com intencionalidade, e espontaneamente. Os autores evidenciam o hibridismo pois para eles, o ato de ensinar combina vários espaços, tempos, atividades, metodologias e diferentes públicos e não se reduz ao que planejamos institucionalmente ou intencionalmente.

A partir dos apontamentos destes autores, a formação de professores assume novos desafios:

> É preciso que um novo profissional docente - conhecedor profundo das inter-relações pedagógicas, psicológicas, políticas e tecnológicas nas atividades de ensino e aprendizagem - esteja presente para dimensionar, programar e orientar com habilidade a produção de ações educativas que vá ao encontro das necessidades de formação continuada das pessoas em diferenciados caminhos. (KENSKI, 2013, p. 10).

Os cursos continuados geralmente têm carga horária de 30 a 50 horas. Consta o planejamento de oferta de um curso de Formação de Professores por semestre, executadas nos meses de maio e outubro de cada ano.

Na tabela a seguir, há o detalhamento de algumas informações relacionadas a cada uma das edições do curso: o ano, o número da edição, a quantidade de inscritos e concluintes, a ementa e a carga horária. Vale destacar que a última edição, de 2017, aconteceu no ambiente virtual Moodle e na modalidade a distância, as demais edições foram semipresenciais: alguns encontros presenciais, em geral, o primeiro e o último, tendo atividades compartilhadas no ambiente Teleduc.

Quadro 2 - Registro da formação de professores na UNISO.

Ano	Edição	Inscritos	Concluintes	Ementa	C.H.
2002	1ª		8	Conceitos de Ead, histórico da EaD. Teorias de ensino. Teorias de aprendizagem. A avaliação na EaD. Discussões teóricas e práticas sobre aprendizagem, ensino e avaliação. Ambientes gerenciados de aprendizagem. A legislação sobre EaD. Um panorama das iniciativas. Elaboração de aulas práticas de disciplinas Discussão sobre a teoria e a prática de EaD: desafios e perspectivas.	40h
	2ª		6		
2003	3ª		5	Conceitos de EaD; histórico da EaD; objetivos do curso. TEorias de ensino/aprendizagem e avaliação em EaD. Discussões teóricas e práticas sobre aprendizagem, ensino e avaliação. Planejamento e produção de materiais em EAD. Elaboração de aulas práticas de disciplina. Elaboração dos projeto pedagógico. apresentação dos projetos-piloto. Discussão sobre a teoria e prática de EaD: desafio e perspectivas.	42h
-	4ª	-	-		
2004	5ª	18	6	Introdução à EaD Divisão e sequenciamento das atividades unidades de aprendizagem. Curso x tutoria. Interação e proximidade afetiva. Avaliação em cursos semipresenciais. Preparação do Plano de curso: definindo recursos e estratégias. Professorando um curso online: unindo teoria e prática em curso piloto.	40h

Ano	Edição	Inscritos	Concluintes	Ementa	C.H.
				Apresentação do plano de curso para discussão.	
	6ª		3		
	7ª		2		
2005	8ª	37	20	Introdução à EaD: definição e características do ensino semipresencial. Gerenciamento da sala de aula virtual: exemplos de atividades. Elaboração de material didático: princípios básicos. Maneiras de avaliar em cursos semipresencial. Elaboração e condução de curso piloto. Encerramento dos cursos piloto e troca de experiência.	30h
	-				3h
2006	9ª	57	11	TelEduc: usos e possibilidades EaD: conceitos fundamentais Elaboração de material didático para EaD Curso Piloto	72h
2007	10ª	52	5		
2008	-	-	-		
2009	11ª	27	20	Educação a distância WEb 2.0 Conteúdo e material didático A.V.A Piloto	36h
	12ª		14		
2010	13ª	42	28		24h
2011	-	-	-	-	-
2012	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-
2014	14ª	64	41		
2015	15ª	49	19		30h
	16ª	31	17		20h

Ano	Edição	Inscritos	Concluintes	Ementa	C.H.
2016	17ª	30	24	EaD no Brasil e na Uniso Plano de ensino e Mapa de Atividades para EaD Material didático para EaD Professor/Aluno - Tutoria e Avaliação Ambiente virtual de aprendizagem	20h
2017	18ª	45	31	EaD no Brasil e na Uniso. Professor e aluno da EaD. Material didático e atividade na EaD Organização na EaD: Plano de ensino Planejamento de uma aula a distância	20h

Fonte: Autoria própria.

Para além do domínio dos softwares e dispositivos tecnológicos, destaque especial é dado para as reflexões relacionadas à educação como um todo e ao compartilhamento de instrumentos que facilitam e apoiam o trabalho docente: como os recursos relacionados à área do Design Educacional, cuja especialidade é a elaboração de materiais didáticos e as ferramentas da Web 2.0, que, inclusive, foram o foco da edição de 2009. Entre outras, esta característica do curso de formação da Uniso é que permite as possíveis aproximações de seus objetivos aos estudos das Metodologias Ativas na educação.

As Metodologias Ativas e seus Reflexos na Prática Docente

Mattar (2017) afirma que as Metodologias Ativas não são de fato uma novidade, mas nos últimos anos, passaram a ser intensamente utilizadas. Apesar desse crescimento, os títulos dos resultados de busca nesta década, até o ano 2000, apontam somente 14 citações. Apesar da expressão estar na moda como já estiveram outras como construtivismo, competências, TICs, etc, o autor afirma que esses modismos carecem de fundamentação teórica.

> Mas há também um aspecto positivo decorrente desses modismos: a consolidação de publicações em periódicos e livros e de apresentações em eventos acadêmicos, a construção de um corpo teórico, a definição mais precisa de conceitos, as trocas práticas entre professores. Assim, é uma hipótese deste texto que, passada essa moda das metodologias ativas, restarão teorias e práticas fundamentadas que poderão colaborar com o progresso da educação.

Segundo Moran (2015), combinar a sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Uma outra combinação, ou "blend" é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros ambientes mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais. Nesse contexto, entende-se que são exigidos novos papéis para professores e alunos, com destaque para a adoção de metodologias ativas incorporadas na sala de aula seja presencial ou virtual. Dos professores são exigidas novas competências e diferentes formas para o planejamento e gerenciamento das disciplinas. Nesse sentido, a formação de professores assume novos desafi os:

> É preciso que um novo profissional docente - conhecedor profundo das inter-relações pedagógicas, psicológicas, políticas e tecnológicas nas atividades de ensino e aprendizagem - esteja presente para dimensionar, programar e orientar com habilidade a produção de ações educativas que vá ao encontro das necessidades de formação continuada das pessoas em diferenciados caminhos. (KENSKI, 2013, p. 10).

Mattar (2017), ressalta a importância de ensaiar uma distinção conceitual entre técnicas e metodologia, e cita Masetto (2015, p. 99):

> Assim, entende-se que o termo "estratégia" ou " metodologia" refere-se ao conjunto de todos os meios e recursos que o professor pode utilizar em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos. Procurando conceituar de maneira mais formal, pode-se dizer que as estratégias para a aprendizagem constituem-se em uma arte de dividir sobre um conjunto de disposições que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço sala de aula com suas carteiras até a preparação de material a ser empregado, como recursos audiovisuais, visitas técnicas, internet, etc., ou uso de dinâmicas de grupo ou outras atividades individuais.
>
> Já por "técnica" ou "método" entende-se uma atividade que se realiza obedecendo a determinadas regras metodológicas visando alcançar algum objetivo de aprendizagem, como, por exemplo,

> painel integrado, Grupos de Observação e Grupos de Verbalização (GOGV), aula expositiva, grupos de oposições e outras.

Podemos destacar alguns exemplos de Metodologias Ativas, como sendo: Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), Gamificação, Aprendizagem baseada em problemas, Peer Instruction, Método de Caso, Design Thinking e a Sala de Aula Invertida, metodologia ativa que daremos destaque neste artigo, pois entendemos que, a partir da Formação de Professores, ofertada pelo CET, esta é a metodologia que mais se aplica na prática docente dos professores em formação a partir das Salas de Apoio ao Presencial[128].

A metodologia Ativa Flipped Classroom, ou Sala de aula Invertida, tem como principal característica a ressignificação do papel do aluno e do professor na aprendizagem. O aluno assume o protagonismo de sua aprendizagem de forma ativa e colaborativa. Ao professor, cabe incentivar o processo de aprendizagem destes alunos para além da sala de aula presencial e, com o apoio da sala de aula virtual, incentivá-lo a novos questionamentos que serão o ponto de partida para as discussões de diferentes temas na sala de aula presencial, que passa a ser dialógica e interativa.

Xantthopoylos (ABED 2017), contextualiza essa nova realidade da educação em sua fala:

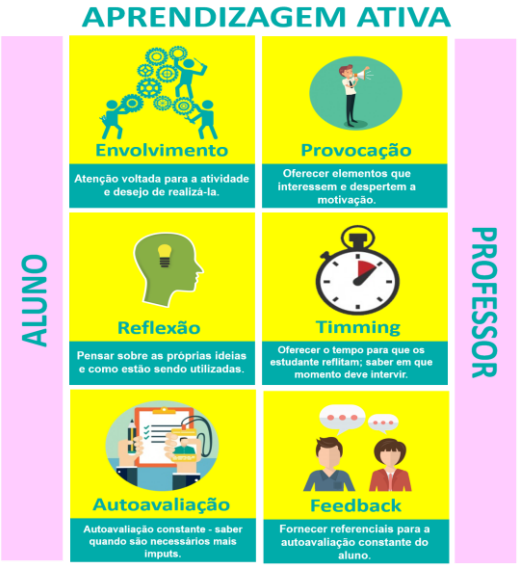
> Os métodos ativos colocam em primeiro plano o estudante, mais autodidata, buscando trilhar seu caminho na aprendizagem por meios como, a sala de aula invertida, PBL (aprendizagem baseada em problemas ou projetos, usando-se a mesma sigla). Jogos, estudo Blended ou Híbrido, simuladores e tecnologias baseadas em realidade virtual, realidade aumentada, Learning Analytics, entre outras. O impacto desses novos caminhos envolve a ruptura de elementos tradicionais funcionais, como disciplinas e espaços físicos lineares, trazendo uma visão sistêmica e integrada com maior foco em estudo de fenômenos.

Considerando, portanto, as características da aprendizagem via metodologia ativa, paralelamente aos objetivos pretendidos na formação

[128] Salas de Apoio Virtual são disponibilizadas aos professores da Universidade de Sorocaba (UNISO) no Ambiente Virtual Moodle e servem como apoio a sala de aula presencial.

de professores da UNISO, podemos afirmar que ambos exigem novas posturas do professor e dos alunos diante do processo de ensino aprendizagem. Tais características são sintetizadas na Figura 1.

Figura 1 - Aprendizagem ativa e sua relação com aluno e professor.



Fonte: Adaptado de RODRIGUES, S. **Curso metodologias ativas: princípios e ações.** 2015. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/metodologias-ativas-nos-cursos-ead-sandra-rodrigues>. Acesso em: 10 jan., 2018.

Envolvimento, reflexão, autoavaliação são algumas características essenciais para os estudantes no contexto da aprendizagem ativa e também no contexto da educação a distância. O professor, por sua vez, deve provocar discussões e despertar a motivação, pensar no tempo adequado para realização de cada tarefa e também fornecer o feedback adequado. Estas exigências fazem parte do contexto da aprendizagem ativa e também se relaciona com a modalidade EaD.

Nas diversas edições do curso de Formação de Professores do CET, como destacado anteriormente, o ato de pensar as mudanças de paradigmas na educação, em consonância com o advento das novas tecnologias, sempre foi questão prioritária, direcionando, de certa forma, o curso de formação de professores a uma reflexão sobre as metodologias ativas de aprendizagem, mesmo que não de maneira formal e com os nomes devidos.

Reflexos na Prática Docente

Dentre os objetivos do curso de formação de professores, em todas as edições, sempre esteve presente a reflexão acerca das tecnologias no contexto educacional para além do ensino de técnicas ou habilidades de uso dos dispositivos e softwares: a ideia do repensar as práticas em sala de aula, tendo as tecnologias como mediadoras, neste contexto, era imperativa no planejamento de todas as edições do curso.

As atividades avaliativas de diversas edições direcionavam à criação de protótipos de aula utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem e as ferramentas disponíveis para edição dos materiais didáticos. A proposta era facilitar os trabalhos dos professores em componentes curriculares que seriam atribuídos a eles, em seguida, na modalidade a distância e de forma que poderiam, logo após o curso, aplicar os aprendizados e aperfeiçoar os conhecimentos.

No entanto, além dos reflexos nas práticas dos professores responsáveis por componentes EaD, evidenciados na qualidade dos materiais didáticos dos cursos, planejamento e gestão do ambiente virtual de aprendizagem, observou-se também que os professores que utilizavam as tecnologias nos componentes presenciais puderam aperfeiçoar suas práticas. Vários docentes passaram a utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem como apoio às atividades presenciais; e outros, que já utilizavam antes do curso de formação, aprenderam a explorar melhor os recursos disponíveis, para além do simples depósito de arquivos.

A possibilidade de disponibilizar os materiais com antecedência para os estudantes, os recursos para entrega e registros de atividades e notas e os fóruns de discussão, proporcionaram a ampliação dos espaços de atuação docente, extrapolando a sala de aula, ao encontro dos interesses e habilidades dos alunos, tão acostumados a utilizar a tecnologia em suas tarefas cotidianas. Como afirma Moran (2004), "com a Internet e as redes de comunicação em tempo real, surgem novos espaços importantes

para o processo de ensino-aprendizagem, que modificam e ampliam o que fazíamos na sala de aula".

Vale destacar que, para que estas práticas sejam inseridas e realizadas com qualidade, se faz importante oferecer Tecnologias de Informação e Comunicação com funcionalidades condizentes aos objetivos pedagógicos buscados. Para isso, a escolha dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVAs e outras ferramentas disponibilizadas na Internet sempre foram pontos de atenção especial para a Formação de Professores.

A preocupação com o AVA é indissociável do sucesso das práticas pedagógicas desenvolvidas na formação. Greg Kearsley (2012) aponta a necessidade de boas condições de comunicação entre os envolvidos no processo educativo que se apoia em tecnologias:

> A aprendizagem online ocorre em um ambiente social que enfatiza a interação interpessoal e é sensível a considerações culturais.
>
> A teoria do engajamento oferece um enquadramento para a aprendizagem online com base na colaboração, conteúdo autêntico e atividades baseadas em problemas. (KEARSLEY, 2012, p. 78).

Assim, ambientes que, além de oferecer basicamente estas condições, prezam por garantir eficiência e eficácia destes princípios, passam a ser diferenciais de qualidade e de possibilidades.

Nesta perspectiva, a Formação de Professores, objeto deste estudo, transitou por diferentes ambientes relacionando as descobertas tecnológicas aos resultados de aprendizagem obtidos pelo emprego destas, considerando as alternativas existentes no momento de suas escolhas.

O primeiro Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado foi o TelEduc, um sistema aberto e livre de desenvolvimento pelo Núcleo de Informática aplicada à Educação - NIED e pelo Instituto da Computação - IC da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Suas funcionalidades, características da maioria dos AVAs, permitem desenvolver atividades de publicação, colaboração e comunicação entre os participantes do processo.

O segundo AVA foi o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Este sistema, que também é livre, se destaca por uma imensa comunidade trabalhar no seu desenvolvimento, mantendo-o atualizado de acordo com as tendências da Internet. Outra vantagem em se utilizar o Moodle é a disponibilização de centenas de *plugins*[129] desenvolvidos por seus usuários agregando funcionalidades administrativas e pedagógicas ao ambiente.

Enquanto o TelEduc ainda era o AVA utilizado pelo CET, em decorrência do desenvolvimento e da popularização da Web 2.0, optou-se por oferecer duas edições do Curso de Formação de Professores para EaD utilizando-se apenas as potenciais ferramentas livres de criação existentes na Internet (figura 2). Foram utilizadas as seguintes ferramentas: *Google Sites, Google Groups, Yahoo Groups, Blogger, Google Drive, Wikispaces, Slideshare, Scribd, Issuu*, entre outras. A experiência permitiu a reflexão de que as propostas pedagógicas podem contemplar desafios que ultrapassam os limites impostos pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem utilizados pela instituição e que a Internet é um excelente espaço a ser explorado em busca de ferramentas que suportem as atividades planejadas pelos professores.

[129] Plugin é um módulo adicional que adiciona funcionalidades ao ser integrado em sistemas maiores.

Figura 2 - Formação de Professores na Web 2.0.

Fonte: Autoria própria.

Observou-se também, no contexto dos professores que participaram dos cursos de formação oferecidos pelo CET, que a ampliação dos espaços de atuação docente produziu reflexos, além do simples uso da internet ou de outros dispositivos, nas questões que se relacionam, inclusive, com a otimização do tempo no trabalho de correção das tarefas dos alunos e com o meio ambiente, evitando o uso excessivo de papel para entrega das atividades.

Figura 3 - Sala de apoio ao presencial. Exemplo de atividade.

Fonte: Autoria própria.

No exemplo da figura 3, temos uma proposta de atividade presencial que teve a sala de apoio como ponto de partida e término. Os alunos, após debate presencial, consultaram os textos complementares, produziram apresentações e retornaram ao ambiente virtual para entregar os resultados e conhecer o trabalho dos colegas. No mesmo espaço foi registrada a participação dos estudantes e a nota para o desempenho de cada equipe.

Por sua vez, a figura 4 retrata um registro de participações feito utilizando o ambiente virtual de aprendizagem, Moodle. Ao acessar, cada aluno teve acesso à sua nota e também ao *feedback* do professor, com comentários indicando os caminhos para melhorar a tarefa.

Figura 4 - Registro de entrega de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

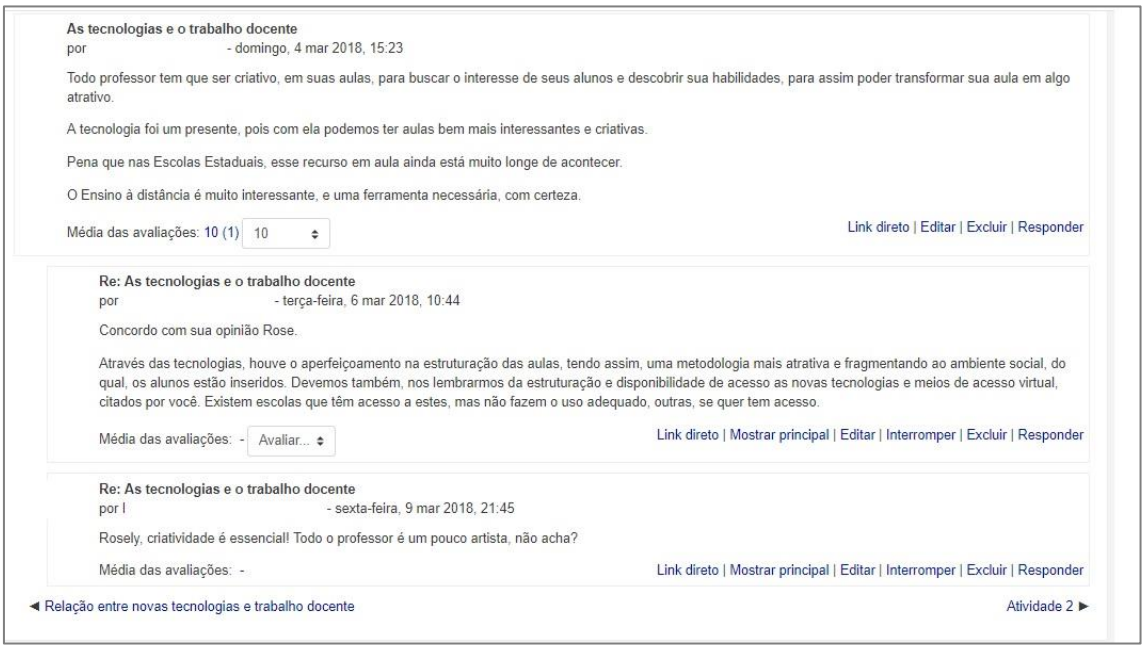
Atividade 6	Atividade 7	Atividade 9	Atividade 11	Atividade 12	Atividade 13
0,00	0,00	-	0,00	0,00	-
10,00	8,00	9,00	10,00	10,00	10,00
10,00	9,00	10,00	10,00	-	10,00
0,00	0,00	-	0,00	0,00	-
10,00	8,00	9,00	8,00	10,00	10,00
10,00	10,00	10,00	9,00	10,00	10,00
10,00	8,00	10,00	10,00	10,00	10,00
10,00	10,00	10,00	8,00	10,00	10,00
10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
8,46	7,69	9,82	7,23	8,33	10,00

Fonte: Autoria própria.

Sem a utilização da sala de apoio o registro e feedback individual aos alunos certamente aconteceria de maneira mais lenta e ocuparia grande espaço das aulas presenciais.

Na quadro 3, apresenta-se um exemplo de utilização do fórum de discussão como estímulo ao debate e interação entre os alunos, muitas vezes tímidos e pouco participativos no ambiente presencial.

Quadro 3 - Fórum de discussão como extensão dos debates presenciais.



As tecnologias e o trabalho docente
por - domingo, 4 mar 2018, 15:23

Todo professor tem que ser criativo, em suas aulas, para buscar o interesse de seus alunos e descobrir sua habilidades, para assim poder transformar sua aula em algo atrativo.

A tecnologia foi um presente, pois com ela podemos ter aulas bem mais interessantes e criativas.

Pena que nas Escolas Estaduais, esse recurso em aula ainda está muito longe de acontecer.

O Ensino à distância é muito interessante, e uma ferramenta necessária, com certeza.

Média das avaliações: 10 (1) 10 — Link direto | Editar | Excluir | Responder

Re: As tecnologias e o trabalho docente
por - terça-feira, 6 mar 2018, 10:44

Concordo com sua opinião Rose.

Através das tecnologias, houve o aperfeiçoamento na estruturação das aulas, tendo assim, uma metodologia mais atrativa e fragmentando ao ambiente social, do qual, os alunos estão inseridos. Devemos também, nos lembrarmos da estruturação e disponibilidade de acesso as novas tecnologias e meios de acesso virtual, citados por você. Existem escolas que têm acesso a estes, mas não fazem o uso adequado, outras, se quer tem acesso.

Média das avaliações: - Avaliar... — Link direto | Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Re: As tecnologias e o trabalho docente
por I - sexta-feira, 9 mar 2018, 21:45

Rosely, criatividade é essencial! Todo o professor é um pouco artista, não acha?

Média das avaliações: - — Link direto | Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

◄ Relação entre novas tecnologias e trabalho docente — Atividade 2 ►

Fonte: Autoria própria.

Além dos reflexos já expostos, observaram-se mudanças das propostas dos professores para o uso de tecnologias dentro da sala de aula presencial: a criação de planos para utilização mais eficiente de vídeos em sala de aula, por exemplo, pode ser destacada no relato de vários docentes. Também é possível destacar o estímulo, por parte dos professores, para que os alunos utilizem as ferramentas da Internet para melhorar suas produções: vários professores passaram a diversificar o formato de entrega solicitado nas atividades, pedindo, por exemplo, que os alunos produzissem mapas mentais, infográficos e outros recursos que conheceram por meio do curso de formação de professores.

Considerações Finais

A formação de professores, sobretudo a formação continuada, é um processo que propõe e possibilita reflexão sobre o contexto educacional de uma forma ampla e livre de pré-conceitos, sugerindo, muitas vezes, a desconstrução de modelos e práticas pedagógicas para que a construção de novos modelos contemple eventos e outros elementos contemporâneos. Assim, também é natural que o repensar ocorra para

além dos limites pré-estabelecidos no plano de curso ou no ementário previsto.

Quando o professor é posto diante de uma nova realidade educacional e cotidiano escolar marcados pelos impactos das tecnologias de informação e comunicação e, convencido de que seus alunos vivem estes impactos no seu dia-a-dia, passa a identificar nestes artefatos tecnológicos potenciais ferramentas apoiadoras de suas propostas pedagógicas em qualquer modalidade que lhe compita atuar. Esse olhar se reafirma ao identificar que a tecnologia é apenas plano de fundo para mudanças muito mais amplas nas formas de se comunicar, nas formas de se produzir e consumir conteúdos, nas formas de se relacionar, nas formas de aprender etc.

Logo, a experiência da Formação de Professores para Educação a Distância proposta pelo Centro de Educação e Tecnologia da Uniso atua de forma mais abrangente do que apenas habilitar os professores para atuação em componentes curriculares a distância ou semipresenciais, mas amplia o olhar sobre o (novo) papel do professor na sala de aula (física ou virtual) e sobre o (novo) papel do aluno diante de sua aprendizagem e seu desenvolvimento, imersos em um mundo repleto de informações públicas e com crescente acesso aos meios onde estas informações trafegam.

Referências

GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GOMES, Luiz Fernando. **Tecnologia no cotidiano escolar:** tensões na presença e na ausência. Disponível em: http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/195/203. Acesso em 15 jan. 2018.

KEARSLEY, Greg. **Educação on-line: aprendendo e ensinando.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MATTAR, João. **Metodologias ativas:** para uma educação presencial, blended e a distância: São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com a tecnologia. in **Revista Diálogo Educacional**, v.4, n.12, 2004. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=54> . Acesso em 20.abr.2018.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 27 fev. 2015.

RODRIGUES, S. **Curso metodologias ativas: princípios e ações.** 2015. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/metodologias-ativas-nos-cursos-ead-sandra-rodrigues>. Acesso em: 10 jan., 2018.

XANTHOPOYLOS, Stavros Panagiotis. 23º CIAED – Congresso Internacional de Educação a Distância, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/23-ciaed/pt/apresentacao/>. Acesso em: 18 abr. 2018.

RELATÓRIOS INDIVIDUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Individual reports in children education: what teachers say

Michele Padilla Pedroso Vígari[130]; Renata Gomes Sanches[131]; Yara Machado da Silva[132]; Vilma L. Nista-Piccolo[133]

Resumo: O cotidiano da Educação Básica é permeado de tarefas e ações burocráticas que vão além do ato educativo e despertam questionamentos com relação às práticas pedagógicas. Uma escola de qualidade deve superar a crença de que a manutenção da avaliação classificatória dá ênfase à tal qualidade, por outro lado deve se preocupar com o processo de aquisição de conhecimento da criança. A rede municipal de Sorocaba adotou diferentes diretrizes a fim de desenvolver a avaliação na Educação Infantil. Atualmente, os professores devem registrar o desenvolvimento da criança, por meio de Relatórios Individuais. Diante desse procedimento avaliativo, esse presente estudo tem como objetivo compreender a opinião de professoras sobre a finalidade do relatório individual como instrumento de avaliação para essa faixa etária. Foram coletados os discursos de professoras da rede Municipal de Sorocaba, de maneira informal, por meio de observações do cotidiano escolar. Para interpretação dessas falas foi utilizada a Análise do Conteúdo. Os resultados apontam que as professoras, de modo geral, alegam um mau uso do tempo, para preencher esses relatórios, identificam como uma atividade burocrática demonstram insatisfação e não conseguem perceber como tais relatórios contribuem para a função pedagógica.

Palavras-chave: Educação infantil. Disciplinamento. Avaliação.

[130] Graduada em Pedagogia – UNISO; e Letras - UNIP; Pós-Graduada em Direto Educacional e Língua Portuguesa – Faculdade São Luís; Mestra em Educação – UNISO.

[131] Graduada em Pedagogia – UNISO.

[132] Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física – UNESP; e Pedagogia – FAC São Roque; Pós-Graduada em Iniciação Esportiva na Infância e na Adolescência – FEFISA; Mestranda em Educação – UNISO.

[133] Doutora em Psicologia Educacional pela UNICAMP – docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISO.

Introdução

O dia a dia dentro das escolas de Educação Básica é permeado de tarefas e ações burocráticas que vão além do ato educativo. Vivenciar o Cotidiano Escolar da Educação Básica, em especial da Educação Infantil, revela muitos questionamentos com relação às práticas pedagógicas promovidas pelas atuações docentes. Analisando numa perspectiva de avaliação, surgem questões como "Qual seria a necessidade de se elaborar um relatório individual na educação infantil?", "Qual a verdadeira finalidade em relatar de forma avaliativa o aluno da educação infantil, que está em processo de desenvolvimento?". A criança está em desenvolvimento, portanto, altera seu comportamento a todo o momento, qual o sentido em registrar um comportamento que já ocorreu? Até que ponto tal iniciativa pode rotular e ou influenciar negativamente esse aluno/criança, na confiança das suas próprias capacidades? Questionamos se os relatórios individuais têm o objetivo de contribuir com o desenvolvimento global do aluno ou se funcionam apenas como um mecanismo avaliativo introduzido precocemente na vida escolar dos alunos.

Essas inquietações geradas pela reflexão a cerca desses instrumentos utilizados na Educação Infantil deram origem a este trabalho, que tem como objetivo compreender qual o significado desse relatório individual para os professores, na perspectiva de avaliação na Educação Infantil.

Segundo Michel Foucault (2014) os disciplinamentos na escola possuem muitos dispositivos que podem ser utilizados para controlar e sujeitar os alunos. Nesse referencial, o Relatório Individual, que resume uma avaliação de cada criança de 4 meses a 5 anos de idade que frequenta a Educação Infantil, pode ser considerado um dispositivo de controle institucionalizado.

Segundo Jussara Hoffman (2006), uma escola de qualidade não deve se pautar em avaliações classificatórias que podem prejudicar a

análise que as crianças fazem de si mesmas. É necessário ter em mente a realidade concreta da criança, observando- a em sua totalidade e em sua pluralidade, analisando as questões que permeiam sua vida em sociedade. Assim, a avaliação deve ser desenvolvida de forma ampla, por meio de observação feita pelo professor, visando compreender as conquistas de autonomia da criança em seu amadurecimento, numa ação mediadora presente numa proposta construtiva em educação, levando também em consideração as trocas vividas nas intervenções entres os personagens envolvidos.

A avaliação mediadora, defendida por Hoffman (2006), representa uma investigação que busca perceber pontos de vistas para construir um caminho comum voltado ao conhecimento científico, fundamentado teoricamente, e que possa demonstrar o domínio do professor sobre o desenvolvimento do seu aluno. Para a autora, devemos fazer uma análise de abordagem qualitativa, uma avaliação não de produto, mas de processo, com frequência constante de observações e registros do cotidiano vivido pela criança. Essa avaliação mediadora apresenta três princípios: - uma investigação precoce, na qual o professor provoca seus alunos nas questões intelectuais; a provisoriedade sem fazer juízo do aluno; e a complementariedade de dados trazidos nas respostas já conhecidas para um novo entendimento. A mediação se dá relacionando experiências passadas às futuras, relacionando propostas de aprendizagens a estruturas cognitivas do educando, organizando vivências, com participação ativa na solução de problemas, com a apreciação de valores e diferenças individuais (HOFFMANN, 2000).

O aluno adquire conhecimento por intermédio da interação com o meio em que está inserido. Mas sabemos que sua aquisição depende das condições oferecidas por esse ambiente, das vivências oportunizadas em sua aprendizagem, da sua interação com os objetos ultrapassando os estágios de desenvolvimento de forma evolutiva de maturação. Devemos respeitar e compreender as diferenças individuais dos alunos, como um

dos pontos importantes a ser considerado numa avaliação. Numa ação mediadora, encontrar erros de aprendizagem é visto como um fator positivo, pois revela a busca de compreensão da criança em ações por ela desenvolvidas. O educador toma consciência do educando nos momentos em que promove interações com ele a partir da curiosidade intelectual, da exploração da criatividade e das confrontações de ideias de cada um (HOFFMANN, 2000).

Hoffman (2000) salienta ainda, que toda prática educativa deve ter uma intenção ou objetivo para o desenvolvimento da criança. É de praxe o professor sempre ter como guia uma ação, seguida de reflexão e nova ação, pois nada se efetiva se forem desenvolvidas atividades imprevisíveis ou sem um planejamento prévio, sem atitudes soltas ou meramente disciplinares.

Para Foucault (2014) o mundo está organizado em uma sociedade disciplinar. O poder é capaz de infiltrar no cotidiano das pessoas que são submetidas a regras, leis que sucumbem aos corpos. Os corpos dóceis são institucionalizados a partir do momento em que a sociedade existe e cria as regras morais, e as pessoas passam a se adaptar aos padrões de comportamentos que os poderes lhes impõem. Essa mesma sociedade está composta de mecanismos de controle e subjugação, entre eles a avaliação escolar formal.

Para Pereira e Lima (2013) a avaliação deve ser vista como um meio destinado a auxiliar o processo de aprendizagem da criança. A ação avaliativa na educação infantil deve negar qualquer tipo de determinação, visto que, cabe observar as crianças como ser singular que possui suas próprias características, sem colocá-las num mesmo patamar de igualdade, pois cada criança apresenta sua identidade diferente das demais, e isso deve ser respeitado e considerado pelo professor (PEREIRA; LIMA, 2013).

As autoras ainda ressaltam que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, uma avaliação para essa fase deve ser realizada

mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental, o que na prática muitas vezes não acontece. Para muitos educadores a avaliação acontece ainda de forma punitiva e tradicional, acreditando em um tipo de avaliação autoritária e classificatória, sendo vista como um julgamento de resultados alcançados onde o educador tem controle sobre o aluno.

O referencial curricular nacional aponta que a avaliação deve ser compreendida como um meio de auxiliar o professor replanejar sua prática de ensino, de acordo com a necessidade de aprendizagem da criança. É também por meio da avaliação que o professor pode ajustar as atividades pedagógicas em consonância com os elementos encontrados no processo educativo (PEREIRA; LIMA, 2013).

A criança necessita ser considerada sujeito que apresenta desejos, vontades, opiniões e capacidade de decidir, e a avaliação, como um meio de propiciar a aquisição do conhecimento por parte do educando e não como mero suporte para classificação do indivíduo. Neste sentido, a ação de avaliar ao estar presente no cotidiano escolar, deve considerar a realidade própria de cada criança, sem modelos predeterminados. Nesse enfoque, o professor precisa oportunizar vivências enriquecedoras para que, assim, a criança possa ampliar suas possibilidades de descobertas. A ação avaliativa não deve ser uma prática de julgamento, mas sim de reflexão do professor para que ele possa atuar como mediador do processo de ensino e de aprendizagem (PEREIRA; LIMA, 2013).

Avaliar é importante para que pais e educadores possam reconhecer as necessidades dos alunos/crianças, permitindo que o educador fique atento ao seu trabalho pedagógico, tendo como meta auxiliar seus alunos tanto de forma individual como em grupo. Já na educação infantil avaliar deve ser uma constante investigando o desenvolvimento nas as áreas cognitiva, motora e afetiva dos alunos, transformando a avaliação num instrumento de verificação das atividades. A busca é identificar se os

objetivos propostos estão sendo atingidos, ou seja, observar se os alunos estão se desenvolvendo de acordo com o que foi planejado previamente.

A criança apresenta, desde o nascimento, capacidades cognitivas, emocionais e afetivas, e muitas vezes, já demonstram vontade de aprender e interagir com outras crianças. Para que tenham um desenvolvimento seguro e consolidada é preciso haver inter-relações sociais com outras crianças e com os adultos. A aprendizagem ocorre de forma cumulativa, contínua, integrativa e gradual (TAUFFER; SCHEIBE, 2015).

As fichas avaliativas e ou relatórios que descrevem a criança de forma estática, conforme modelo daquelas que está sendo aplicadas perdem o sentido lógico. Em um estudo realizado na cidade de Sorocaba, Lobo e Nogueira (2017) apresentam o percurso de ações no cotidiano escolar em relação à avaliação de crianças, e destacam que se deve levar em consideração o desenvolvimento global da criança. Avaliar é um procedimento comum aos professores que acompanham o desenvolvimento de seus alunos, e devem ter autonomia para os tópicos que compõem o processo avaliativo.

O foco da prática pedagógica não está voltado ao ensino, mas apenas à aprendizagem. Busca-se conhecer se uma criança desde pequena adquire maturidade e se desenvolve, por quais processos passam todas as dimensões do seu comportamento, como interage e participa em seu meio. O que os documentos indicam na documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba, inspirada na teoria de Hoffman é que quem trabalha com educação infantil deve conhecer as teorias do desenvolvimento biológico, afetivo e social pelos quais passam a criança, para que possam avaliar o seu comportamento. (LOBO; NOGUEIRA, 2017). Segundo as autoras a sociedade impõe padrões e formas de conduta para as crianças e a escola se torna um local onde os corpos podem ser governados e moldados nesses padrões. Governar suas

vidas é uma maneira de submeter a criança a um processo de educação formando um corpo disciplinado.

No ano de 2008, com o objetivo de alinhar a economia e educação em prol dos objetivos da produtividade foi implantado o Programa de Gestão em Excelência (PGE), o qual propunha a criação de instrumentos avaliativos em relação ao ambiente escolar como um todo, incluindo a Educação infantil, avaliação usada como controle de qualidade. Em meados de 2009, a ficha de Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem (FADA), foi o instrumento usado como padrão de avaliar os alunos da rede Municipal de Sorocaba. Houve muita discussão nas escolas sobre esse documento, sua necessidade e importância, visto que foi defendida no PGE a possibilidade de se ter controle das ações dos professores em relação ao seu ato de ensinar e à aprendizagem do aluno (LOBO; NOGUEIRA, 2017).

Segundo os registros de Lobo e Nogueira (2017), a FADA tinha formato de ficha descritiva, com oito metas de aprendizagem a serem analisadas pelos professores. O professor tinha um comportamento de avaliador permanente. A FADA foi apresentada para as famílias como um retrato real do aluno, porém, os professores da rede municipal de Sorocaba diziam que esse instrumento avaliativo era um tempo perdido. E quando mostravam as fichas aos pais, muitas vezes as crianças já apresentavam um comportamento diferente, e reclamavam das imposições administrativas.

Ser professor na Educação Infantil é se atentar a cada comportamento que a criança apresenta no seu processo de desenvolvimento. Contudo, a avaliação nessa fase torna-se um dispositivo de poder na mão dos adultos, pois tem somente a função de moldar e controlar.

Na Educação Infantil esse exame, como forma de disciplinamento, é feito por meio dos relatórios individuais, de acordo com Diretrizes pedagógicas da rede municipal de Sorocaba. O *Caderno de orientações*

SEDU, nº 4 descreve que o relatório individual tem como objetivo principal registrar e historicizar o processo de construção do conhecimento de cada criança a fim de acompanhá-la e intervir pedagogicamente. Ao professor cabe participar desse processo como sujeito ativo e corresponsável, observando o aluno, adotando uma ação reflexiva. Analisar a criança em todas as suas potencialidades, fragilidades, seja de forma individual ou em grupo (SEDU, 2016).

De acordo com esse documento, os professores devem ter uma postura mediadora, dialógica e afetiva em suas constantes intervenções pedagógicas, nas quais propõem atividades desafiadoras, observando as reações das crianças. Ao utilizarem o relatório individual podem modificar seu trabalho, por meio de reflexão sobre sua ação pedagógica. Portanto, esse instrumento avaliativo deve apresentar o processo de desenvolvimento da criança em suas gradativas conquistas, valorizando suas potencialidades, sintetizando e reorganizando as atividades, os procedimentos educativos, além de explicitar as intervenções realizadas. Com o relatório individual o professor da próxima etapa também poderá conhecer previamente seu futuro aluno. Esse ponto não traz argumentos que justificam a implantação do relatório, isto é, não são apresentadas críticas ou contrapontos. O professor da etapa seguinte ao conhecer a criança pelo que expressa o relatório, pode sofrer influências negativas e alterar suas percepções sobre o seu futuro aluno.

Um bom relatório bem elaborado deve descrever o que a criança já conhece, suas conquistas, o caminho percorrido para tais descobertas, seus questionamentos, suas reações perante os conflitos, e principalmente, seu comportamento diante de situações problema. Cabe também ao relatório a função de sugerir aos pais as "posturas" a serem adotadas e as possíveis parcerias para "avanços" no desenvolvimento da criança (SEDU, 2016). Esse documento orienta aos professores sobre as concepções da infância, de uma estrutura curricular adequada, sobre o perfil de um educador, como se dá uma avaliação educacional, além de

apresentar o portfólio do aluno por meio de um relatório individual. A intenção desse documento está em "*compreender a necessidade de sistematização da documentação pedagógica*" (SEDU, 2016, p. 22).

A proposta é viabilizar documentos aos supervisores, organizar possível formação continuada, rever a matriz curricular e articulá-la com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, além de reconhecer a importância da atribuição de um Orientador Pedagógico.

> [...] a Comissão de Avaliação da Educação Infantil estrutura/elabora esse documento que prioriza as ações educativas, dentro das instituições de Educação Infantil, de modo a se manter um olhar sensível e reflexivo à criança de 0 a 5 anos, ao promover a indissociabilidade do educar e do cuidar, garantindo a continuidade dos processos de aprendizagem. (SEDU, 2016, p 22).

Segundo o Caderno de orientações SEDU, nº 4, o relatório individual tem por "objetivos principais registrar e historicizar o processo de construção do conhecimento de cada criança, a fim de acompanhá-la e intervir pedagogicamente". Nas orientações gerais para a realização do relatório individual, o professor pode rever o caminho percorrido da criança no Centro de Educação Infantil, tanto em relação ao seu conhecimento de mundo quanto da sua formação pessoal.

> O professor e a professora devem manter o olhar refinado para perceber a criança no seu dia a dia, haja vista que é essa análise qualitativa que irá descrever a criança em suas potencialidades, fragilidades, como ela construiu suas hipóteses diante das diferentes situações e como as realiza, seja individualmente, em grupo, com auxílio de colegas ou de adultos. (idem, p. 18).

Enfim, de acordo com o documento, o professor deve registrar tudo que puder sobre a criança. A questão colocada nesse estudo envolveu como é possível elaborar esse relatório de maneira fiel, num contexto que apresenta 30 crianças em média na sala de aula da Educação Infantil, registrando individualmente com detalhes, duas vezes ao ano, por meio de uma descrição, com a certeza de que esse instrumento avaliativo traz resultados fieis da realidade. Questiona-se ainda se a avaliação é o mote a ser aperfeiçoado, ou se o número de alunos por sala é inadequado para esse fim, para que o professor tenha uma atuação mais eficaz, com

atenção ao processo de aprendizagem. Isso gerou uma pesquisa que teve a intenção de ouvir os professores da Educação Infantil sobre essa questão que se dá no cotidiano escolar.

Procedimentos da Pesquisa

As questões que permearam este estudo surgiram a partir dos discursos das professoras de três Centros de Educação Infantil de Sorocaba, acerca do relatório individual no qual aponta-se os resultados de uma avaliação do ensino-aprendizagem das crianças de quatro meses a cinco anos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de natureza exploratória. Para interpretação dessas falas pautamos no conceito de Análise do Conteúdo definido por Bardin (2016).

> Análise de conteúdo é pôr em questão as suas condições de aparecimento e de extensão em diversos setores das ciências humanas, e tentar clarificar as relações que a análise de conteúdo mantém ou não com disciplinas vizinhas pelo seu objeto ou pelos seus métodos. (BARDIN, 2016, p. 19).

A codificação realizada "corresponde a uma transformação" (BARDIN, 2016, p. 103) iniciada pelo levantamento das Unidades de Registro (UR) que são "unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como uma unidade de base, visando a categorização" (BARDIN, 2016, p. 104). Por meio de trechos elencados das falas das professoras, foram apontadas as Unidades de Registro (UR). Posteriormente, as Unidades de Registro foram agrupadas por seu contexto, reduzidas a Unidades de Contextos (UC). A partir desses tópicos foram geradas categorias formadas por uma classificação de elementos constitutivos, compostos pelas unidades (BARDIN, 2016).

Descrição dos Resultados

Análise e Interpretação dos Dados

Transcrição das narrativas dos professores:

O QUE DIZEM OS PROFESSORES:
P1: Um desperdício de papel.(sic)
P2: Ocupa muito nosso tempo, que já é corrido, (sic)
P3: Viável, porém poderia nos deixar falar a realidade do aluno. (sic)
P4: Desgastante! (sic)
P5: Deveriam ouvir o que nós, professores, achamos do relatório individual antes de impor algo, explicar o porquê de tal, qual sua finalidade na Educação Infantil. (sic)
P6: Deveria ter um padrão para relatórios, cada escola faz um tipo, um modelo [...]. Deveriam ter parâmetros a serem seguidos. (sic)
P7: Com o tempo mudam pra outra coisa, primeiro era a "FADA" e agora isso. Daqui a pouco será outra coisa para avaliar as crianças. (sic)
P8: Gostaria que tivéssemos orientações para escrever os relatórios, sempre jogam as coisas pra nós. (sic)
P9: Quero logo minha aposentadoria! (sic)
P10: Fazemos o que nos impõe, burros de cargas! (sic)
P11: Gosto do relatório, mas não nos deixam relatar o que é real. Temos que achar palavras bonitas para encantar os pais. (sic)
P12: Acredito que deveriam se preocupar com a quantidade de crianças nas salas de aulas, com os materiais que chegam, se chegam né? Sempre quase no fim de ano... E não ficarem prendendo nossos afazeres com papéis, estamos cheios de tarefas já! (sic)
P13: Perca de tempo, ninguém vai ler! (sic)
P14: E só encher linguiça. (sic)
P15: Não podemos falar a verdade. (sic)
P16: Não leva a nada. (sic)
P17: Não sei o que eles querem ler. (sic)

As Reduções: Unidade de Registro (UR)

A unidade de registro, segundo Bardin (2016), é uma unidade da significação a ser codificada e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como fundamental:

> Tratar o material é codifica-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permiti atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão. (BARDIN, 2016, p. 133).

Unidades de registro encontradas nas falas informais dos professores de Educação Infantil:

UNIDADES DE REGISTRO
UR1: Um desperdício de papel.
UR2: Ocupa muito tempo.
UR3: Falar a realidade do aluno.
UR4: Desgastante
UR5: Os professores deveriam ser ouvidos.
UR6: Deveria ter modelo a seguir
UR7: constante mudança de avaliação
UR8: Padronizar e capacitar os professores
UR9: Quero aposentadoria.
UR10: Sistema de avaliação imposto.
UR11: Ter palavras bonitas
UR12: Já existem muitas tarefas.
UR13: Ninguém vai ler.
UR14: Encher linguiça.
UR15: Não pode falar a verdade.
UR16: Não leva a nada.
UR17: Não sei o que eles querem ler.

Unidades de Contextos (UC)

As unidades de registro agrupadas em seu contexto facilitam a interpretação do que é destacado como significante para o pesquisador. Reduzir é filtrar sem perder a subjetividade que permeia o que se estuda. É a objetivação do subjetivo.

Bardin (2016, p. 137) complementa que a UC:

> Serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superioras às unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro.

UC1 – Os Professores Alegamu uso Inútil de Tempo UR1, UR2, UR4, UR9, UR12, UR13 E UR16

Os professores em suas respostas dadas alegam a falta de tempo para a realização dos relatórios individuais, pois as suas atribuições como diário de classe, planejamentos semanais, relatórios semanais, projetos semestrais e anuais demandam muito tempo. Por essa razão consideram essa tarefa inútil, para a qual gastam muito tempo.

UC2 – Os professores alegam que os relatórios não declaram a realidade UR3, UR11, UR14 e UR15

Após a realização dos relatórios individuais, os gestores da escola (diretor e orientador escolar) leem e apontam as frases ou termos que deverão ser mudadas pelos professores. Os relatórios individuais devem conter somente pontos positivos e elogios para o aluno, para evitar críticas de pais ou da própria gestão.

UC3 - Os professores alegam a imposição feita pelo sistema avaliativo UR5, UR7 e UR10

Os professores reclamam da estrutura proposta no relatório individual, principalmente porque os itens exigidos foram elaborados sem consultar as opiniões do corpo docente. O preenchimento desse instrumento torna-se sem sentido o que provoca, muitas vezes, desmotivação do docente para realizá-lo.

UC4 - Os professores alegam modelos a serem seguidos UR6, UR8 e UR17

O que escrever? Como escrever? Para quem escrever? Para quem ler? Como não há modelos e norteadores para se escrever, cada professora ou professor escreve o que acha mais coerente.

Quarto momento –Interpretação das categorias geradas

Interpretar as categorias que foram geradas permite compreender aquilo a que nos propusemos pesquisar. Segundo Bardin (2016, p. 147) "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento" de acordo com as características comuns dos dados.

Seguem as duas categorias elencadas pelos pesquisadores a partir das UC:

Categorias (C)

C1 – Os professores A questão do tempo mal empregado

O contexto elencado na UC1 se destaca como uma categoria, apontando que o tempo gasto com relatórios individuais que descrevem cotidiano vivido na Educação Infantil de Sorocaba demandam muitas horas, as quais se tornam mal empregadas. São tantas queixas nesse sentido que nos leva a destacar como uma das categorias. Parece que os resultados encontrados não correspondem à realidade, fazendo com que esses relatórios percam o sentido e gastando tempo das professoras.

C2 – A questão da burocracia do instrumento avaliativo

Nos discursos dos professores há muitas reclamações acerca da burocracia no preenchimento dos relatórios individuais.

O sistema impõe o que se deve ser feito e não como se deve ser feito causando mal estar entre os docentes das escolas investigadas. É um relatório que acompanha o aluno em possíveis transferências da mesma rede de ensino de Sorocaba, o qual pode não corresponder ao comportamento real do mesmo. Há muitas unidades que mostram as

queixas das professoras nas questões burocráticas presentes nos relatórios, sem que recebam um preparo adequado para o seu desenvolvimento.

Considerações Finais

Este artigo intitulado "Relatórios Individuais na Educação Infantil: o que dizem os professores" teve como objetivo compreender a opinião dos professores sobre a finalidade do relatório individual como forma de avaliação na Educação Infantil. Na análise dos discursos apresentados pelos docentes de três escolas de Educação Infantil da rede Municipal de Sorocaba, foi possível perceber a insatisfação e desmotivação no preenchimento desse instrumento avaliativo.

As teorias sobre sistemas de avaliação feitos para a Educação Infantil nos fazem pensar que essa prática não contribui para o desenvolvimento pleno e integral da criança. Segundo Hoffman (2000) a prática avaliativa dos docentes deve estar presente em suas observações. Nos discursos dos professores, ficou evidente que eles não interpretam a produção do relatório como uma ação produtiva para avaliar os alunos dessa faixa etária.

Corroborando as ideias de Araújo (2011), os relatórios individuais podem uniformizar e disciplinar, moldando as crianças aos padrões esperados. O ensino sofre alterações técnicas no decorrer das séries, nas questões de nível e de tempo de aprendizagem. O espaço do cotidiano escolar deve ser favorável ao ato de aprender, mas também tem sido um espaço de vigiar, hierarquizar e premiar. Mesmo que isso traga economia de tempo, disciplina e obediência, percebe-se que a instalação de verdadeiros *"quadros vivos",* moldados aos padrões determinados, pode gerar um controle exagerado, e consequentemente, influenciando no aprendizado da criança.

Referências

ARAÚJO, Inês Lacerda. Vigiar e punir ou educar? **Revista Educação. Especial – biblioteca professor.** N. 3 – Foucault pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

FOUCAULT, Michel*.* **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora***:* uma prática em construção da pré-escola à universidade. 17. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2000.

LOBO, Silvia Lapa; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Usos e abusos do discurso da importância da avaliação. **Série Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 22, n. 46, p. 213-228, 2017.

PEREIRA, Vanessa Brandão; LIMA, Gustavo Henrique da Silva. Avaliação na educação infantil. **XIII Jornada de ensino, pesquisa e extensão** – JEPEX 2013 – UFRPE: Recife, 09 a 13 de dezembro, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (SEDU); Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba. **Caderno de orientações SEDU**, nº 4. Secretaria de Educação de Sorocaba - Diretoria de Área de Gestão Pedagógica 2016.

TAUFFER, Claudia Erran; SCHEIBE, Rosileica Webler. Avaliação na Educação Infantil. **Nativa-Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Gross**o, Guarantã do Norte, v. 4, n.2, 2015.

LIDERANÇA DOCENTE: DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DE DOCENTES-LÍDERES

Faculty leadership: development of an instrument of identification of faculty-leaders

Ana Carolina Rusca Correa Porto[134]; Maria Alzira de Almeida Pimenta[135]

Resumo: A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade. Porém, boa parte dos professores demonstra dificuldades na adoção e utilização de metodologias, estratégias e materiais de apoio, em sua prática. O professor, nas atividades de ensino, precisa ter conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades que, em parte, diferem das exigidas a um pesquisador e profissional de campo. O conhecimento objetivo das disciplinas, hoje, é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo. Entende-se que a liderança dos professores pode auxiliar na prática docente, uma vez que está diretamente relacionada a competências que facilitam a aprendizagem dos estudantes e influenciam nas práticas além da sala de aula. Os professores líderes motivam colegas e agentes educativos para assumirem as suas respectivas responsabilidades relacionadas com o ensino e a aprendizagem. O objetivo dessa pesquisa foi desenvolver um instrumento para avaliação do perfil docente com relação à liderança. Para tanto, elaborou-se um instrumento de pesquisa, questionário estruturado, baseado no desenvolvido por Kouzes e Posner (2013), o Student Leadership Practices Inventory – SLPI, que visa identificar as práticas de liderança. Os resultados apresentados tratam da análise e discussão das dimensões e atributos necessários à liderança docente.

Palavras-Chave: Liderança. Liderança-docente. Desenvolvimento profissional docente. Formação contínua. Docência do ensino superior.

Abstract: The education of university professors, in the sense of scientific and pedagogical qualification, is one of the basic factors of university quality. Nonetheless, most professors show difficulties in adopting and using methodologies, strategies and support materials in their practice. The professor, in teaching activities, needs to have knowledge, skills, mental attitudes and availabilities that, in part, differ from those required of a researcher and field professional. The objective knowledge of the disciplines is insufficient today, since the learning context is not the same anymore. We believe that faculty leadership can assist in teaching practice, since it is directly related to competencies that facilitate student learning and influence practices beyond the classroom. Faculty leaders can motivate colleagues and educational agents to assume their respective responsibilities related to teaching and learning. The objective of the research was to develop an instrument to evaluate the faculty profile regarding leadership. Therefore, a research questionnaire was developed, taking in account the one developed by Kouzes and Posner (2013), the Student Leadership Practices Inventory - SLPI, which aims to identify leadership practices. The results presented approach the analysis and discussion of dimensions and attributes required for teaching leadership.

Keywords: Leadership. Teacher leadership. Professional teachers' development. On-going training. Teaching of higher education.

[134] Curso de Medicina Veterinária – UNISO.

[135] Programa de Pós-graduação em Educação – UNISO.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO, UM BREVE OLHAR SOBRE AS NOVAS POSTURAS PEDAGÓGICAS

The inclusion of people with disabilities in education, a brief look at the new pedagogical positions

Raquel Calegari Motta Monteiro[136]

Resumo: O presente artigo resulta de uma investigação sobre educação inclusiva. A educação inclusiva que, tradicionalmente, se restringia ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, vem sendo repensada, hoje, na perspectiva de inclusão no próprio sistema de ensino com suporte institucional e preparo adequado do corpo docente para o atendimento dos alunos com necessidades especiais. Esta inovação aporta demandas com reflexos importantes sobre a prática docente, tais como o conhecimento da deficiência e de suas especificidades, além do desenvolvimento de novas posturas que garantam respeito e eficiência pedagógica. Em função disto, a inclusão exige rupturas dos padrões estabelecidos e a busca de alternativas inovadoras e viáveis, que garantam aos envolvidos não só o direito de chegar à educação superior, mas também de alcançar o maior sucesso possível. Nestes termos, o presente artigo é o relato dos resultados de uma investigação sobre a realidade, os procedimentos e as perspectivas da educação inclusiva, a partir de experiências de inclusão em instituições de ensino.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Rupturas de padrões.

Abstract: This paper results from a research on inclusive education. The inclusive education, which was traditionally restricted to the direct care of children with special needs, has being rethought, nowadays, in the perspective of inclusion in the educational system itself and proper training of teaching staff to attend students with special needs. This innovation brings demands with important reflections about the teaching practice, such as the knowledge of disabilities and their specific characteristics, in addition to the development of new attitudes to ensure respect and pedagogical efficiency. Because of this, the inclusion requires disruption of the established standards and the search for innovative and viable alternatives that guarantee to the people involved not only the right to get to higher education, but also to achieve the greatest success possible. Therefore, this paper is a report of the results of an investigation about the reality, the procedures and the perspective of inclusive education from experiences of inclusion in educational institutions.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Disruption of standards.

[136] E-mail: raquelmcmonteiro@hotmail.com

Introdução

Em 1991, a Organização das Nações Unidas - ONU instituiu o dia 03 de dezembro como o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, visando conscientizar as pessoas para a igualdade de oportunidades a todos. Isto porque, como se sabe, os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm alguma deficiência.

No que pese toda a inventividade do ser humano, ainda não foi possível estender à toda população o direito de acesso ao transporte, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, votação. Esta realidade atinge de maneira mais penosa as pessoas com deficiência física.

As barreiras a este respeito ainda estão presentes em nosso país, destacando-se dentre elas a barreira das atitudes discriminatórias e a falta de políticas públicas de prevenção, recuperação, tratamento e inclusão das pessoas deficientes.

Negar o acesso à educação e ao conhecimento, à convivência social, à realização através do trabalho produtivo e qualificado, à livre locomoção, ao contato com bens culturais e à satisfação de necessidades primárias, é desrespeitar o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, conforme o artigo 5º e incisos da Constituição Federal.

Valorizar a educação inclusiva é oferecer condições de aprendizado ao deficiente físico, é garantir os direitos do ser humano e das liberdades fundamentais. É também promover a formação do cidadão consciente como fundamento da democracia, mas também do cidadão produtivo economicamente e culturalmente, que favorece o desenvolvimento da sua comunidade, de seus concidadãos e de si próprio.

O problema central da Educação Inclusiva por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino. Atualmente, tal procedimento, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com

necessidades especiais, vem sendo repensado na perspectiva de inclusão no próprio sistema de ensino com suporte institucional e formação adequada dos docentes para o atendimento deste aluno.

Efetivamente, a educação brasileira enfrenta o desafio de buscar soluções que possam responder à questão do acesso e da permanência dos alunos às instituições de ensino, nos moldes da Constituição Federal de 1988.

A inclusão exige rupturas dos padrões estabelecidos e a busca de alternativas inovadoras e viáveis, pois é certo também que todos têm o direito de alcançar mais altos níveis de escolarização. Por esse motivo, a investigação sobre a formação dos docentes e sobre os resultados alcançados pelas experiências de inclusão, já implementadas pelas instituições de ensino em geral, devem ser analisadas.

Assim, salta à vista uma indagação: os docentes estão preparados para saber lidar com as demandas que surgem diante da diversidade de sujeitos, especialmente com as pessoas deficientes? Sem esta percepção, a atuação do docente pode, ao invés de facilitar, reforçar as já existentes barreiras à inclusão de estudantes com deficiência, gerando, no limite, novos traumas.

Ao que parece, exige-se um novo perfil do docente, considerando um preparo que vai além da formação científica, incluindo atributos referentes a um amplo leque de questões desde novos métodos até o uso de práticas interdisciplinares, além de entender como estas modificações ocorrem, quais são as condições reais do docente relativas ao tema da inclusão, frente à necessidade de novas posturas.

Neste sentido:

> O grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade". (NUNES SOBRINHO, NAUJORKS, 2001).

Não se pode sugerir que os direitos das pessoas deficientes devam ser diferentes dos demais, caso contrário, não seriam tratados com igualdade, como detentores de direitos. O fato das pessoas serem diferentes, ou deficientes, não as exclui da condição de sujeitos sociais que devem ter seus direitos subjetivos individuais respeitados.

DÉCADA DAS AMÉRICAS PELOS DIREITOS E PELA DIGNIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2006-2016) – OEA

A Organização dos Estados Americanos (OEA) estabeleceu o período de 2006 a 2016 como a Década das Américas das Pessoas com Deficiência – pelos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência. Desde então, a OEA vem estimulando os países que a integram a prepararem seus programas de ação destinados à promoção da cidadania e qualidade de vida desse segmento.

Esses documentos trouxeram significativos avanços para a garantia do direito destes cidadãos.Como objetivo de garantir o direito do deficiente como cidadão e reforçar a igualdade de oportunidades educacionais, algumas resoluções e documentos e documentos foram publicados em âmbito nacional e internacional. No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, surgem Leis, resoluções, portarias que tratam das políticas de integração e inclusão, como se verifica pelo artigo 201, inciso IV, que conferiu às pessoas com deficiência o direito de habilitação e reabilitação. No inciso V, instituiu, nos termos da lei, uma renda vitalícia a quem não puder, por si ou por sua família, prover a própria subsistência.

Segundo Dias Sobrinho (2005, p. 24-25):

> A igualdade republicana assegura a todos o direito de aceder ao saber, é próprio da cidadania o direito e o dever de todos a integrar-se construtivamente a uma sociedade regida por leis e orientada por projetos democráticos. Assim, dialeticamente, a instituição educativa se integra à vida democrática e republicana e a República há de ser o garante da existência da instituição pública de qualidade.

A educação se reflete em questões democráticas, desigualdade, exclusão e inclusão social, ou seja, não bastam as oportunidades de

acesso e criação de vagas. Além da inclusão de pessoas, é necessário garantir meios de permanência e de condições adequadas para os estudos e, com a Constituição de 1988, esses meios de permanência começaram e ser preservados.

Em junho de 2006, a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), reunida em São Domingo, na República Dominicana, aprovou a Declaração do Decênio das Américas das Pessoas com Deficiência (2006-2016) e criou um grupo de trabalho para elaborar um Programa de Ação. Os Estados membros se comprometeram a adotar gradualmente e em prazo razoável as medidas administrativas, legislativas e judiciais, bem como as políticas públicas necessárias, para a efetiva aplicação do Programa de Ação na ordem jurídica interna[137].

Os Estados acordaram que, até o ano de 2016, devem apresentar avanços significativos na construção de uma sociedade inclusiva, solidária e baseada no reconhecimento do exercício pleno e igualitário dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. E ainda que as pessoas com deficiência sejam reconhecidas e valorizadas por suas efetivas colaborações em melhorias em sua comunidade, seja urbana ou rural.

Os Estados reconheceram também a necessidade de minimizar o impacto nocivo da pobreza para as pessoas com deficiência que muitas vezes são colocadas em situações de vulnerabilidade, discriminação e exclusão. Em razão disso, seus direitos devem ser reconhecidos, promovidos e protegidos, com particular atenção, nos programas nacionais e regionais de desenvolvimento e na luta contra a pobreza.

Os objetivos do Programa de Ação para a Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência foram assim estabelecidos, em resumo[138]:

Promover o reconhecimento de todos os direitos humanos das pessoas com deficiência, a proteção de sua dignidade, sua devida

[137] http://www.sdh.gov.br/ acesso em 30.07.2016.
[138] http://www.bengalalegal.com/seculoxxi-historia-pcd, acesso em 30.07.2016

valorização, bem como a eliminação de todas as formas de discriminação e de todos os obstáculos culturais, de atitude e de outra natureza que impeçam seu desenvolvimento e sua plena e efetiva inclusão na sociedade.

Na área da saúde, ampliar, melhorar e assegurar o acesso das pessoas com deficiência aos serviços de saúde em igualdade de condições com os demais. Além disso, promover a pesquisa científica e tecnológica relacionada com a prevenção de deficiências, tratamento e reabilitação.

No campo da educação, assegurar e garantir às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de condições com os demais e sem discriminação, a uma educação inclusiva e de qualidade, considerando seu ingresso, permanência e progresso no sistema educacional que facilite sua inserção produtiva em todos os âmbitos da sociedade.

Promover a inclusão digna, produtiva e remunerada das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, seja dependente ou independente, nos setores tanto público como privado, utilizando como base a formação técnica e profissional, bem como a igualdade de oportunidades de trabalho, incluindo a disponibilidade de ambientes acessíveis.

Quanto à acessibilidade, eliminar as barreiras físicas, arquitetônicas, de comunicação, informações e transporte existentes, promovendo o uso do Desenho Universal para todos os novos projetos e a renovação de infraestrutura existente, para que as pessoas com deficiência possam viver de forma independente e participar ativamente de todos os aspectos da comunidade e da vida privada. Assegurar o acesso das pessoas com deficiência, com segurança e autonomia e em igualdade de condições com os demais, ao ambiente físico, espaços, equipamentos urbanos, edifícios, serviços de transporte, sistemas de informações e comunicação, inclusive sistemas e tecnologias da informação e da comunicação e a outros serviços e instalações públicos ou abertos ao público, em zonas tanto urbanas como rurais.

Assegurar a plena e ativa participação e inclusão das pessoas com deficiência na vida pública e política, garantindo sua participação na formulação e adoção de políticas públicas destinadas a proteger e promover seus direitos em igualdade de condições com os demais.

Promover políticas públicas para incentivar a cultura, esporte, lazer e turismo como instrumentos de desenvolvimento humano e cidadania, cuidando para que as pessoas com deficiência participem das atividades culturais, desportivas, recreativas e qualquer outra atividade que promova a inclusão social e o desenvolvimento integral dos indivíduos em condições de igualdade. Além disso, promover o uso de meios técnicos para desenvolver as capacidades criativas, artísticas e intelectuais em suas diversas manifestações.

Assegurar o acesso das pessoas com deficiência aos programas de bem-estar e seguridade social e implementar ações de assistência social dirigidas às suas famílias.

Promover a cooperação internacional como instrumento eficaz para apoiar os esforços nacionais que envolvam parcerias entre os diversos atores nos níveis nacional, regional e internacional, incluindo o setor privado e as organizações da sociedade civil, em particular as especializadas na matéria.

Definição de Portador de Deficiência Física

Segundo Nair Lemos Gonçalves, há nas doutrinas brasileiras e estrangeiras, diversas nomenclaturas, além do termo "deficiente", que é o mais utilizado, tais como: "indivíduos de capacidade limitada", "minorados", "pessoa portadora de necessidades especiais", "impedidos", "descapacitados", "excepcionais", "minusválidos", disable person, andicapped person, unusual person, special person, e "inválido". (GONÇALVES, 2003, p. 20).

A expressão "pessoas portadoras de deficiência", que traz como "núcleo" a palavra "pessoa" e o termo "deficiência" figura como "um

qualificativo", ou seja, valoriza-se a "pessoa", onde a qualificação "deficiência" apenas "completa a ideia nuclear" (ARAÚJO, 2003, p. 45).

Desse modo, o conceito de "deficiente", na forma assumida pela Constituição Federal de 1988, não está no indivíduo, mas na sua capacidade de relacionamento social, nas palavras de Luiz Alberto David Araújo (2001, p. 26): "o que caracteriza a pessoa portadora de deficiência é a dificuldade de se integrar na sociedade, em seus diversos graus, isto definirá se a pessoa é ou não portadora de deficiência".

Este autor enumera como "rol exemplificativo das causas da dificuldade da integração social", as que seguem: a deficiência mental, os superdotados, os alcoólatras e viciados, as deficiências físicas, as deficiências visuais, as deficiências auditivas, as deficiências da dicção, as deficiências de locomoção, os portadores do Vírus da Imunodeficiência Humana - HIV, as deficiências do metabolismo e algumas deficiências pouco conhecidas, a fenilcetonúria, o hipotireoidismo congênito, a doença do xarope de bordo, a esclerose múltipla, a talassemia, a insuficiência renal crônica, e a lesão superada ou aparente. (ARAUJO, 2003, p. 40).

E ainda o autor (p. 45), no contexto da experiência em matéria de saúde, distingue deficiência, incapacidade e invalidez. Deficiência é toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica; Incapacidade é toda restrição ou ausência (devido a uma deficiência), para realizar uma atividade de forma ou dentro dos parâmetros considerados normais para um ser humano e Invalidez corresponde a uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita ou impede o desempenho de uma função normal no seu caso (levando-se em conta a idade, o sexo e fatores sociais e culturais).

No artigo 1º, da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09 de dezembro de 1975, consta que:

Artigo 1º:

O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

O Decreto 3298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, esclareceu que se considera deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; deficiência permanente aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e incapacidade de uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (art. 3º).

Afirma o art. 4º de mencionado Decreto

Art. 4º - É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I- deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia,amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida,exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenhos de funções;

II- deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte: a) de 25

a 40 decibéis (db) – surdez leve; b) de 41 a 55 db – surdez moderada; c) de 56 a 70 db – surdez acentuada; d) de 71 a 90 db – surdez severa; e) acima de 91 db – surdez profunda e f) anacusia;

III- deficiência visual – acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;

IV- deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média com manifestações antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; e) saúde e segurança;f) habilidades acadêmicas; g) lazer, e h) trabalho;

V- deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

A Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que trata das normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, afirma que são as pessoas que temporária ou permanentemente têm limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo (art. 2º, III)

"Por outro lado, para além dos conceitos e categorias, é importante verificar o grau de deficiência, eis que o grupo de pessoas portadoras de deficiência [...] não se caracteriza por qualquer grau de deficiência. Há que se atentar para o grau, que envolve essa dificuldade de integração social". Ressalte-se a importância da "integração social", eis que a proteção constitucional se restringe às pessoas que "apresentam um grau acentuado de dificuldade", cuja "verificação só poderá ser feita diante de um caso concreto" Araújo (2003, p. 44).

Há de se considerar o meio social, vale lembrar o caso citado na Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano (20.08.2016), de Ana Carolina Dias Cáceres, de 24 anos, que nasceu com microcefalia. Em 2015, ela concluiu a faculdade de jornalismo, contrariando as previsões dos médicos que a

atenderam na infância. Ela passou por cinco cirurgias para o desenvolvimento normal do cérebro.

Ana relata que o seu pai teve a preocupação de matriculá-la numa escola acolhedora, começou a estudar aos sete anos de idade, aos nove, já lia e escrevia, acompanhando a mesma turma até se formar139.

Diante das considerações feitas, consideramos a "pessoa portadora de deficiência" toda aquela que apresentar perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

O Desafio

A educação inclusiva tem se apresentado como um desafio para a educação, no sentido de programar ações educativas junto aos estudantes com necessidades especiais, promovendo a democracia e a cidadania.

A educação inclusiva só será realmente efetivada se o sistema educacional for renovado, pois a inclusão é um assunto polêmico e desafiador, os docentes devem fazer parte desta mudança, a atitude do professor é crucial na superação das barreiras à inclusão em sala de aula, principalmente no que tange ao preconceito.

O preconceito é um assunto importante a ser considerado ao abordar a educação inclusiva. As políticas, informações e orientações, não são suficientes para a mudança de atitude dos educadores e dos alunos frente às minorias. Deve ocorrer um trabalho de conscientização e de reflexão sobre ações adequadas e concretas para sua superação. Tal trabalho se inicia com a formação do professor, da formação pedagógica do docente que inclua a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças.

Qualificar o profissional exige uma preparação que, além do conhecimento científico, reconhece que "existem zonas práticas indeterminadas, como por exemplo, incertezas, singularidades e conflitos

[139] http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/02/1736772-sou-a-excecao-da-excecao-diz-jornalista-com-microcefalia.shtml, acesso em 20.08.2016

de valores que fazem parte do cotidiano educacional, e que o professor deve enfrentar" Schön (2000, p. 44). A partir desta reflexão, percebe-se que a inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade democrática, na qual se respeita as diferenças e a igualdade de oportunidades.

Todavia, deve-se destacar que não se trata de integrar ou adaptar as pessoas com deficiência ao "status quo". Ao contrário, são os objetivos da educação inclusiva, bem como seus modos de avaliar e seus currículos que devem ser reformulados frente a esse desafio. Trata-se de repensar modelos, práticas pedagógicas e enfrentar questões de flexibilização do currículo, da aplicação de provas especiais como forma de avaliação, da necessidade ou não de especialistas.

Neste contexto, é primordial apontar caminhos para a mudança no projeto de organização institucional e na prática pedagógica dos professores. Para Paulo Freire (1996, p. 76):

> O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências, o educador não pode abrir mão do exercício da autonomia, pedagogia centrada na ética, respeito a dignidade aos educandos.

O nível de instrução mede a proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade que atingiram determinados anos de estudo. Em 2010, na população com deficiência, 14,2% possuíam o fundamental completo, 17,7%, o médio completo e 6,7% possuíam superior completo[140].

Da Participação Coletiva

[140] Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012

O Ingresso de alunos com necessidades especiais muitas vezes não ocorre de modo explícito. As dificuldades podem se mostrar aos colegas e professores paulatinamente. Há ainda casos em que o próprio aluno desconhece a sua condição ou não tem consciência de suas dificuldades, assim, reforça-se a necessidade do ambiente inclusivo, de compromisso com valores humanos e o docente capacitado e disposto a expor seus receios e limites.

A educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição, bem como, disponibilização de recursos e materiais. O professor deve contar com apoio de outros profissionais, de repensar na estratégia de sua pedagogia, de contar com a participação dos alunos, tudo isso se faz necessário para a proposta educacional da inclusão.

É também essencial que os objetivos de cada instituição estejam claros, de modo que o docente não trate o aluno com necessidades educacionais especiais de forma individualizada, mas inclusiva.

O aluno, ele tem o direito de encontrar condições de permanência até a conclusão do ensino, considerando as suas dificuldades.

Para que a educação inclusiva possa progredir, é fundamental a criação de um espaço de acolhimento e transformação. O docente tem o papel de preparar planos que contribuam para a melhoria de seus alunos, tanto na área intelectual, quanto no preparo para a prática profissional.

A educação inclusiva abarca três níveis, o pedagógico, o sócio emocional e o pessoal, ou seja, ela não acontece apenas com ações do professor de educação especial, pois necessita de uma abrangência de serviços. Segundo Correia (2005, p. 51) "uma escola inclusiva será então aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais." Para o mesmo autor há três parâmetros essenciais para inclusão, que são: a modalidade de atendimento, educação apropriada e serviços adequados que visam o melhor desenvolvimento do aluno com deficiência em turmas regulares.

É preciso notar que inclusão não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas. Deve-se dar ao professor e à escola suporte necessário para o desenvolvimento de sua pedagogia.

Neste contexto, as decisões são tomadas por uma pessoa com qualificação e experiência profissional, para a escolha do que é o melhor para o seu aluno com deficiência. Para Correia (2005, pp. 9-10), a inclusão dispõe de uma base composta por seis componentes:

> [...] todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências; a percentagem de alunos deficientes em cada escola/ turma deve ser representativa de sua prevalência; as escolas devem reger-se pelo princípio de "rejeição zero"; os alunos com deficiência devem ser na escola regular, em ambientes apropriados para sua idade e nível de ensino; o ensino cooperativo e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais; os apoios dados pelo serviço de educação especial não são exclusividade dos alunos com necessidades especiais.

Assim, as escolas que praticam a educação inclusiva devem ter equipes especializadas, a união de grupos de diferentes áreas, ambientes de aprendizagem (pedagógicos, comportamentais, sócio emocionais e físicos), para atender às diferentes necessidades dos alunos, sendo fundamental a cooperação, o trabalho diversificado e em conjunto.

Sassaki (1997, p. 58), atenta que:

> [...] para garantir que as políticas sociais e leis sejam formuladas adequadamente, ou seja, à luz do que exista de melhor na filosofia da plena participação social um dos conceitos mais importantes na década de 80 foi o de que as pessoas deficientes e/ou suas organizações nos níveis local, nacional, regional e internacional devem ser incluídas no processo decisório em todas as etapas de planejamento, implementação, monitoramento (supervisão) e avaliação de políticas e programas de atendimento à pessoa deficiente.

Neste sentido, verifica-se o direito que a pessoa com deficiência[141] tem, de não apenas poder frequentar uma instituição de ensino, mas de

[141] O Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência definiu através da Portaria 2.344, o termo correto para o tratamento das pessoas com necessidades especiais. Por lei, elas devem ser tratadas como Pessoa com Deficiência. Disponível em:

ter adaptações de local, de materiais e de docentes universitários preparados.

Toda instituição deve estar apta a receber os alunos com deficiência da melhor maneira possível, com rampas, elevadores, impressoras braile, leitores, intérpretes em Língua de Sinais e principalmente com docentes capacitados, pois, o bom desempenho dos alunos com deficiência é responsabilidade do docente.

O Docente

Quanto ao tema da docência diferentes posturas:

Segundo Correia (2005, p. 74), verifica-se seu primeiro discurso como "caritativo" e paternalista que ignora o desenvolvimento pedagógico do aluno com deficiência. O discurso "laico", segundo o qual o aluno não deve estar numa sala regular juntamente com os demais, por não se comportar como os demais. O discurso "normativo", que se baseia em leis, decretos e portarias, com uma visão estritamente burocrática. O discurso "clínico", cujos laudos clínicos são fundamentais para um possível tratamento. O discurso "social", baseado nos direitos sociais dos alunos.

Correia (2005, p. 18) defende o discurso "educativo", ou seja, "um modelo integrado em que as vertentes normativa, psico pedagógica e social, não existem por si só, mas se sobrepõem." Trata-se de modelo de atendimento à diversidade, resgatando os valores de comunicação entre os professores, alunos e sociedade.

E ainda, para que a inclusão ganhe espaço nas universidades, é primordial que as pessoas que trabalham neste paradigma tenham o mesmo conceito de educação especial e de inclusão, para atuarem sob o mesmo foco, fazendo com que "a educação deixe de ser um lugar para passar e torne-se a ser um lugar de serviço". (CORREIA, 2005, p. 24).

É fundamental que a inclusão não se estabilize na educação infantil ou ensino médio, tanto para inovações, quanto para a troca de

---

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/21770156/pg-4-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-11-2010>. Acesso em: 09 maio 2017.

experiências entre professores e pesquisadores da área. A educação inclusiva deve ser compreendida e efetivada. Para isso, deve-se, também, fomentar o debate, desenvolvendo ideias entre as escolas, universidades e a sociedade. Os serviços de apoio à deficiência são sociais, clínicos, terapêuticos, psicológicos e educacionais.

Segundo José Leon Crochík (2011, p. 1999-200):

> A inclusão escolar não significa o máximo desenvolvimento possível das capacidades intelectuais, ela será apenas a máscara para marginalização dentro de sala de aula. Deve-se considerar também, em relação a essa questão, que os alunos considerados em situação de inclusão querem que todos sejam submetidos às mesmas atividades, aos mesmos livros e tenham as mesmas atividades em grupo. Assim, a educação inclusiva não deveria se preocupar somente com a questão da socialização, pois, se o indivíduo se forma por meio da incorporação da cultura (Adorno, 1959/1972), ela deve ser transmitida para que todos possam se diferenciar por meio dela.

Assim, o docente deve estar centralizado na importância das adaptações de sua metodologia, da avaliação, da didática e do currículo no sentido de conseguir efetivar uma formação satisfatória para seus alunos, deficientes ou não.

Considerações Finais

Como conclusão desse estudo, algumas considerações sobre a inserção social da pessoa deficiente por meio da educação devem ser lembradas. O direito à igualdade emerge como regra de equilíbrio dos direitos das pessoas deficientes. As pessoas deficientes não querem ser objeto de tratamento diferenciado, querem se integrar na sociedade, sem que sua deficiência se sobressaia, porque não conseguem atravessar a rua ou subir numa calçada sem ajuda dos ditos "normais".

Houve muitos avanços legislativos em nosso país. Mas todas as conquistas, sem dúvida, representam ainda pouco na luta pela integração da pessoa deficiente na sociedade.

No Brasil, constatou-se que o tema da deficiência passou a ser objeto de políticas públicas mais efetivas somente no início da década de 1980. Isso ocorreu, em grande medida, pelo impulso inicial e pressão do movimento social, que já vinha se organizando e ganhando força a partir da proclamação, pelas Nações Unidas, do "Ano Internacional da Pessoa Deficiente", em 1981, buscando chamar atenção para situação de marginalização em que se encontravam tais pessoas. Assim, ao longo da década de 1980, o movimento social das pessoas com deficiência se articulou institucionalmente e foi conquistando espaços de participação. Felizmente, este processo coincidiu e foi estimulado pelo momento de redemocratização vivido pelo País, culminando na proclamação da Constituição de 1988 que estabelece uma série de direitos para as "pessoas portadoras de deficiência".

A primeira legislação de caráter nacional que buscou estabelecer diretrizes para políticas públicas na área é a Lei 7.853, de 1989, que, um ano após a Constituição, definiu a "política nacional de integração da pessoa portadora de deficiência". Esta legislação cria também a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), vinculada ao então Ministério da Ação Social. A mudança no status institucional deste órgão, hoje Secretaria Nacional dos Direitos das

Pessoas com Deficiência, vinculada à Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SNDH), é reveladora do movimento pelo qual passou a temática da deficiência na esfera pública, entendida inicialmente como "ação social" e hoje tratada pela ótica da cidadania e dos direitos humanos.

Observa-se ainda, que no início da década de 1990, em sintonia com o disposto na Constituição, e de forma pioneira em relação a outros grupos populacionais, previu-se a adoção de cotas de emprego a serem cumpridas no setor privado e vagas reservadas para pessoas com deficiência em concursos públicos (Leis 8.213/91 e 8.122/90, respectivamente). Porém, a regulamentação desses direitos só foi feita quase que dez anos depois, por meio do Decreto Federal 3.298/99, que estabeleceu definições sobre os tipos de deficiência e a responsabilidade do Ministério do Trabalho para o acompanhamento e fiscalização da Lei. Esta demora sinaliza que, também para as pessoas com deficiência, os anos 1990, período da hegemonia neoliberal, foram tempos em que direitos garantidos na Constituição cidadã de 1988 foram protelados.

Os anos 2000 marcam a ampliação das possibilidades de participação e controle social pelas pessoas com deficiência nas políticas públicas que lhes dizem respeito. Embora tenha sido criado pelo Decreto 3.298 de 1999, o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE) teve uma atuação mais efetiva a partir de 2003, quando passou a compor a estrutura do governo, vinculado à Secretaria de Direitos Humanos (Lei 10.083/03).

Nos anos seguintes, foram organizadas, pela primeira vez, as Conferências Nacionais dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, 2008 e 2012, com ampla participação do movimento social e entidades representativas. Assim como o "Ano Internacional da Pessoa Deficiente", em 1981, foi um marco histórico no processo de luta pela cidadania deste segmento populacional, a "Convenção sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência", também aprovada no plenário das Nações Unidas, em 2007, representando um novo patamar neste percurso.

Discutida durante quatro anos e com participação destacada da delegação brasileira, a Convenção consolida o chamado "paradigma da inclusão" para lidar com as questões relacionadas às pessoas com deficiência, afastando-se definitivamente de uma abordagem paternalista, piedosa e assistencialista. Ao longo dos seus 50 artigos, são definidos princípios norteadores a serem seguidos pelas legislações nacionais, além de um Protocolo Facultativo que permite o monitoramento das ações e políticas implementadas nos países signatários.

Diante do exposto, fica claro que foi desenvolvido pelo País, nos últimos anos, um arcabouço jurídico-institucional para construção e acompanhamento das políticas públicas nesta área. Não basta que tenhamos belas leis securitárias e trabalhistas, um exemplar sistema de compensação das desigualdades, de programas de integração da pessoa deficiente à sociedade. É preciso que tudo isso seja efetivamente implementado por meio da participação ativa da sociedade civil e do Poder Público.

Sobre a inclusão social e sua promoção por meio da educação, conclui-se que todos os indivíduos são sujeitos de direito à educação e à cultura, como forma de aprimoramento intelectual, por se tratar de bem derivado do direito à vida. Contudo, em relação às pessoas deficientes, a educação deve ser ministrada no sentido de levar em consideração suas necessidades especiais. Isso não significa, no entanto, que a educação deva ser segregada, juntamente com outras pessoas deficientes.

Nota-se a importância da adequação às exigências sociais quando se refere à inclusão de alunos com deficiências, sabendo que, para tanto, é essencial o respeito do movimento de educação inclusiva, sendo necessário o apoio das instituições de ensino nas adaptações e divulgação das pesquisas realizadas com o intuito de propagar informações sobre educação especial.

E ainda, fica claro que os docentes necessitam se adaptar à realidade atual, isto é, à educação especial, para que todas as etapas de ensino se adequem ao movimento inclusivo. Para tanto, é necessário que muitas mudanças sejam concretizadas, tais como adaptação de materiais desde o ingresso até a conclusão do aluno nas instituições de ensino, a possibilidade de haver intérpretes, sempre que necessário, a adaptação física da universidade, oferecendo serviços especializados e a pesquisas na área, divulgando-as, para que a educação inclusiva torne-se concreta e real.

Referências

ARAÚJO, Luiz Alberto David. RAGAZZI, José Luiz (Coord.) **Defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. RAGAZZI, José Luiz (Coord.) **A proteção da pessoa portadora de deficiência**: instrumento de cidadania. Bauru: EDITE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma universitária**. Disponível em http://www.mec.gov.br/reforma/feito.asp. Acesso em 18 jul.2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Secretaria dos Direitos da Cidadania**. CORDE, Brasília. 1986.

http://brasilescola.uol.com.br/equipe/amelia-hamze.htm

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 22 de junho de 2015.

BRASIL, Legislação. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 08 out. 2015.

BRASIL. LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394**,** de 20.12.1996, Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Legislação. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 08 out. 2015.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Legislação. Secretaria de Direitos Humanos, Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, DOU de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, pág. 4), Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/21770156/pg-4-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-11-2010, acesso em 09.mai.2017

Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012.

CONADE. I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Acessibilidade: você também tem compromisso. Subsídios para o conferencista. Caderno de Textos. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/conade/conferencia/arquivos/subsidios_para_o_conferencista.doc> . Acesso em: 10 de abril de 2016.

CONADE. Regimento da 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/conade/conferencia/legislacao3.htm#Legislacao>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

CONADE. Regimento da 2ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://conade.l2.com.br/Legislacao.aspx#Conteudo>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

CORDE**. Exposição de motivos para a criação da CORDE**. 1986.

CORREIA, L. M. A filosofia da inclusão. In: CORREIA, L. M. (Org.). **Inclusão e necessidades educativas especiais**: Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora, 2005.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito e Educação Inclusiva**, Brasília: SDH/PR, 2011.

DIAS Sobrinho, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS Sobrinho, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 28, jan./abr. 2005.

GONÇALVES**,** Nair Lemos. Excepcionais. In: **Enciclopédia jurídica**, v. 34, São Paulo: Saraiva, [s.d.].

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

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial- O desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001.

SASSAKI, R. K. Os novos paradigmas. In. SASSAKI R. L. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA: 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO NO CENÁRIO DA QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL, UM ESTUDO DE CAMPO[142]

Marcus Vinicius B. de Souza[143]; Maria Alzira de Almeida Pimenta[144]

Resumo: Estamos experimentando mudanças por conta da chamada Quarta Revolução Industrial, diferente de tudo que a humanidade já experimentou, como afirma Schawb (2016). Este fenômeno, como as revoluções anteriores, afeta todas as áreas, a Educação Superior enfaticamente. Este trabalho tem como objetivo discutir essas mudanças e os ajustes necessários para a formação de Professores de Ensino Superior Tecnológico, por meio de uma revisão bibliográfica e estudo de campo. Este foi desenvolvido na Fatec Itapetininga, em fevereiro de 2018. O estudo consistiu de uma palestra informacional e um treinamento, para professores, auxiliado por um Learning Management System. Os resultados indicaram que a proposta desenvolvida foi bem-sucedida, criou uma sensibilização e iniciou um processo contínuo de formação de professores nesta Instituição.

Palavras Chave: Quarta revolução industrial. Educação superior. Formação de professores.

Abstract: We are experiencing changes because of the so-called Fourth Industrial Revolution, unlike anything humanity has ever experienced, as Schawb (2016) states. This phenomenon, like previous revolutions, affects all areas, Higher Education emphatically. This work aims to discuss these changes and the necessary adjustments for the formation of Higher Education Teachers, through a bibliographical review and field study. This was developed at Fatec Itapetininga in February 2018. The study consisted of an informational lecture and training for teachers, aided by a Learning Management System. The results indicated that the proposal developed was successful, raised awareness and started an ongoing process of teacher training in this institution.

Keywords: Fourth industrial revolution. Higher education. Teacher formation.

---

[142] Trabalho apresentado no Eixo Temático Formação e Profissão docente do II Congresso Internacional de Educação, realizado pelo PPGE da Universidade de Sorocaba, no Campus Cidade Universitária– Uniso – Sorocaba, SP, nos dias 23, 25 e 25 de outubro de 2018.

[143] Estudante do PPGE – UNISO, Doutorando em Educação, linha de pesquisa Educação Superior, Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Tecnologia. E-mail: marcus.souza01@fatec.sp.gov.br.

[144] Professora do PPGE, UNISO. E-mail: maria.pimenta@prof.uniso.br.

Introdução

A necessidade de formação profissional é tônica, nas carreiras de todas as áreas. Em relação aos professores da educação superior, é indiscutível uma vez que não há, no Brasil, cursos de formação para lidar com as especificidades desse grau de ensino. O Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 prevê que a preparação dos professores para o exercício do magistério no ensino superior é papel dos cursos de pós-graduação *strictu senso*, prioritariamente mestrado e doutorado (PRATA-LINHARES; PIMENTA, 2017). Entretanto, esses cursos têm a função primordial de formar pesquisadores e não docentes. Sendo assim, os saberes necessários para desenvolver a prática pedagógica visando à aprendizagem, logo, à educação de qualidade não são prioridade da formação e sim os necessários aos processos de pesquisa.

Essa preocupação se agrava no presente cenário. Nos últimos 60 anos, vivemos em constantes transformações, e nos últimos dez anos alguns fatores se intensificaram como a velocidade da mudança associada à constante inovação tecnológica que colocam em cheque uma série de paradigmas. É possível observar as mudanças no comportamento das pessoas em geral, provocadas pela tecnologia da informação agora aliada à computação em nuvem, às grandes bases de dados (*big data*), à inteligência artificial, à computação quântica e às criptomoedas que estão presentes em todas as classes sociais criando uma cultura.

O futuro acena com uma intensa revolução, que pelo envolvimento das forças aqui apresentadas reserva impacto se não equivalente, até maior que a primeira revolução industrial. Isto vem sendo sentido em quase todo[145] mundo: o acesso a informação e a comunicação são instantâneas. Pessoas, costumes, empresas e negócios mudam frequentemente, demandando adaptações de formas de pensar, de se comportar e de gerir; de estratégias; de ensinar; e de aprender.

[145] Considerando as pessoas que têm acesso à Internet e equipamentos *smart*. (inteligentes)

Obviamente, é necessário que se renovem os métodos de ensino e, consequentemente, a formação de professores.

Neste trabalho, além de detalhar o novo cenário, são analisados também o perfil do estudante e do docente. A partir destes é apresentado um estudo de campo focado na formação tecnológica, com resultados relacionados à formação de professores. A análise dos dados coletados aponta a presença maciça da tecnologia no cotidiano e na sala de aula. Em relação aos professores, foi identificada a demanda por mudança; que conhecem o perfil do novo estudante e têm proficiência em determinados assuntos fundamentais para formação do profissional.

Problematização

Um dos grandes desafios da educação atual é quebrar paradigmas e criar métodos para solucionar os problemas que afloram todo o tempo. Os primeiros passos da Quarta revolução industrial têm criado mudanças consideráveis nos estudantes, desde a Educação Infantil, e, especialmente na fase em que estão frequentando Instituições de Ensino Superior (IES). O comportamento e as expectativas são muito diferentes do estudante de dez anos atrás especialmente, no que diz respeito ao uso da tecnologia. O estudante da educação superior contemporâneo, na faixa entre 18 a 25 anos, é denominado nativo digital. Ele utiliza os variados dispositivos para comunicação e entretenimento, entretanto, é raro o estudante que utiliza plenamente o potencial de desenvolvimento dos processos de cognição. Essa subutilização dos dispositivos gera inúmeras questões. A proposta é responder algumas delas, tais quais: o que é este novo cenário, quando e porque se inicia esta mudança? Como tornar a aula atrativa para o nativo digital? Como o docente, neste caso caracterizado como imigrante digital, deve tratar o estudante neste novo cenário?

O cenário da Quarta Revolução Industrial

Em 2007, nasceu o primeiro Smartphone e a internet saiu definitivamente do computador para ser usada na palma da mão e em movimento. Hoje, o Brasil tem mais de 240 milhões de celulares, dos quais 92% tem possibilidade de acesso às redes sociais. Acrescenta-se a esse cenário: a Computação em Nuvem, a Inteligência Artificial (algoritmos do vício, estudos neurológicos para manter as pessoas dependentes da Mídia eletrônica), a Computação Quântica e o uso dos grandes bancos de dados (*big data*) (KAPLAN, 2015). A velocidade e o acesso às informações que atingem a sociedade causam estranhamento a qualquer um que tenha vivenciado as décadas de 80 e 90 do século XX. O conhecimento e a cognição se tornaram tão importantes que foi criada a Economia da Atenção (DAVENPORT; BECK, 2001) em nome da qual grandes empresas brigam pelo tempo dos usuários dos sistemas informatizados, competindo com seu sono, sua família e seus amigos. Recentes formas de negócios, diferenciadas pelo uso da tecnologia, tornam possível a criação e a estabilização das criptomoedas, a ausência de territorialidade e de controle de nenhuma nação.

Verifica-se, aqui, o nascimento de uma revolução, que vem sendo tratada por Quarta Revolução Industrial, conforme Schawb (2016). Já é possível sentir as mudanças na forma e na maneira de trabalhar; na vida; e, como não poderia deixar de ser, a Educação Superior, que tem sido severamente afetada, precisando ser repensada de forma urgente.

Esses elementos da sociedade do conhecimento criam paradigmas e dão poder, principalmente, às redes sociais. Nestas, o acesso irrestrito e desenfreado constitui um grande desafio para a educação, especialmente se considerarmos a escola como um lugar de formação integral do indivíduo. A liberdade proporcionada pelos recursos midiáticos tem alterado valores, comportamentos e hábitos de consumo, numa velocidade nunca vista, exigindo estudos e readequações para formação do cidadão. (SOUZA; MELO; SANTOS, 2017).

Este cenário tem criado mudanças consideráveis nos jovens, principalmente na fase em que frequentam Instituições de Ensino Superior, porque seu comportamento e expectativa são muito diferentes do jovem há dez anos atrás. Um fator que deve ser considerado além da presença da tecnologia é o tempo em que mudanças significativas acontecem (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011).

Entre os jovens, 70% acham que precisam responder imediatamente qualquer aviso de mensagem, como a chegada de novos textos de amigos do aplicativo Whats app. No caso de adultos, o índice também é alto, quase 50%. Há novas síndromes psicológicas associadas a essa evidência como a FOMO (*Fear a missing out* ou "medo de ficar por fora"), muito comum em usuários de redes sociais. (MONTEIRO, 2017).

A razão do sucesso do "smartphone" é, conforme se constata pela sua multiutilização, tal qual os computadores de mesa e notebooks, que se tornaram equipamentos multimídia a partir dos anos 2000, e portanto com múltiplas aplicações, tornando-os indispensáveis nas empresas e em nossos lares a estes fatos soma-se o do barateamento desta tecnologia por razões de mercado, fazendo com que fosse viável sua aquisição. Assim é também para os "smartphones", que ainda insistimos em chamar de telefones celulares. Na verdade, este poderoso computador que nos acompanha diariamente tem, entre tantas outras funções, a de fazer chamadas telefônicas, criando uma dependência pela sua característica principal, pois é um equipamento pessoal e intrasferível – o que tem gerado a dependência e a intoxicação digital.

Outro ponto a ser observado: há poucos anos atrás não se acreditava em uma disseminação tecnológica tão frenética, não se podia imaginar que cada pessoa pudesse portar o smartphone e a sua diversificada utilidade (RODRÍGUES-ROMERO, et al., 2017). Atualmente, a Fundação Getúlio Vargas, afirma que há um smartphone por habitante, aqui no Brasil, superando a presença de computadores em geral (notebooks, desktops e tablets). As peculiaridades deste equipamento,

desde o acesso à rede mundial de computadores até substituir a máquina fotográfica, a filmadora, a agenda, o tocador de música e outras e mais diversas aplicações tornam o dispositivo muito versátil, o que criou uma demanda nunca imaginada. "Enfermidades" e distúrbios surgem como consequência: intoxicação digital e o vício, causados por uma concorrência desenfreada em busca de audiência, presença e venda de produtos.

Esse cenário é parte importante do mundo dos jovens em idade escolar, criando desafios interessantes às Instituições de Ensino Superior. Um exemplo relevante é o estudante confrontar, imediatamente e publicamente, utilizando os mecanismos de busca, o conteúdo exposto pelo professor.

O Perfil do Estudante neste Novo Cenário

"A sala de aula é extremamente chata" ou "Esta aula é muito parada", quem não ouviu estes comentários? Estas situações são comuns hoje e Berk (2009) já constatava em sua pesquisa sobre as características de diferentes gerações quanto ao uso da internet. O estudante por conta da sua grande virtualização, acostuma-se com um ambiente virtualizado e dinâmico, e vem a sala de aula com esta expectativa e o que encontra? Uma aula expositiva, sem atrativos como Carolina Defilippe , mestra e especialista em educação afirma:

O professor que está inserido em uma sala de aula no estilo do século 19, com a formação do século 20 e estudantes do século 21, necessita de uma capacitação continuada, com foco específico em tecnologia! (DeFILIPPE, apud da SILVA, 2017).

Este choque provoca, inicialmente, uma tremenda falta de interesse, um descaso. Não seduzido, o estudante procura outras fontes e, no seu bolso, encontra a solução para esse problema: um dispositivo que além de pessoal e intransferível, tem as respostas, a diversão, o grupo de amigos nas redes sociais, e uma série de atrativos e de técnicas - os chamados algoritmos do vício. Estes, não só atraem os estudantes, mas tem como foco mantê-los conectados o maior tempo possível. Outro ponto entra

nessa disputa, a Economia da Atenção, para qual, cada segundo é precioso, conforme destaca Davenport (2001). Estes artifícios, são pontos importantes na disputa das empresas de tecnologia pela audiência de seus clientes, fato novo, mas preocupante, pois seus efeitos colaterais, além do vício, são ainda desconhecidos.

Soma-se a este fato um problema tipicamente brasileiro, que é o processo de progressão automática adotada conforme fundamento da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), e pode ser entendida conforme nos esclarece Menezes (2001):

> Procedimento utilizado pela escola que permite ao estudante avanços sucessivos e sem interrupções, nas séries, ciclos ou fases. É considerada uma metodologia pedagógica avançada por propor uma avaliação constante, contínua e cumulativa, além de se basear na ideia de que reprovar o estudante sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado.

A substituição da progressão seriada pela automática teve início nos anos 80 e é, em tese, uma metodologia avançada, pois o estudante passa automaticamente pelas séries. A avaliação ocorre ao final de um ciclo, aquele que não aprendeu adequadamente precisaria passar por um processo de recuperação. Entretanto, o que se verifica na prática é mais um processo de "aprovação automática", do que de aprendizagem plena. A falha da proposta se dá ausência de mudanças estruturais, pedagógicas e salariais, na formação de professores, necessárias ao desenvolvimento de um projeto factível. Existe uma corrente que concorda com a progressão automática, pois ela reduz a evasão. O que parece ser deixado de lado é que, sem as condições necessárias, a aprendizagem de fato não acontece, levando a uma deturpação do processo. Cria-se uma cultura em que o estudante não é avaliado e, consequentemente, fica sem a devida recuperação; sem o domínio do conteúdo necessário; nem desenvolve o hábito de estudar. Ele continua o aluno, "sem luz", não chegando à condição de estudante. Esta diferença é explorada pelo mestre neuropedagogo Piazzi (2016), em suas palestras, nas quais afirma que aluno é o indivíduo que assiste aula, recebe a informação de forma

passiva e coletiva em sala de aula, esperando que todo o conhecimento venha do professor. O estudante, ao contrário, pratica a atividade de estudar de forma individual, ativa e investigativa. Parafraseando Piazzi (2016): "Quem assiste aulas entende, quem estuda aprende". O perfil dos aprovados nos processos seletivos das universidades está mais para "alunos" que para "estudantes". Essa constatação tem levado as Instituições de Ensino Superior a adotarem ações de nivelamento, praticamente obrigatórias para que se tenha condição de adequar esses aprovados a ter condições mínimas para frequência e compreensão das aulas.

Assim verifica-se a necessidade de uma rápida mudança, pois tal fato tem contribuído para a falta de interesse, a desmotivação, a dificuldade no aprendizado e na evasão. Este problema tem sido descrito por muitas Instituições de Ensino e o desafio está em manter o interesse do estudante, tornar a aula atrativa e dinâmica. Conforme Castanho (2017), em entrevista:

> - Hoje não podemos mais trabalhar usando a filosofia "Just in case", onde ensino alguma teoria que um dia você poderá usar (Como a Tabela Periódica), temos que trabalhar "Just In Time", ou preparar assuntos diretos para sua competência.
>
> - Temos que voltar ao Ensino Clássico Grego, em que inicialmente analisávamos o que o estudante precisava e, na sequência, trabalha-se estas competências (Paidéia Digital)
>
> - Durante a revolução industrial, criamos escolas com disciplinas em caixinhas onde formávamos pessoas para sair do campo para a indústria (mesma formação)

Analisando mais profundamente o problema, existe muitas denominações para as gerações com as quais se lida diariamente. Berk (2009), em sua obra "*Teaching Strategies for the Net Generation*" , citando Prenky, (2001) discute pelo menos dez denominações, que são classificações por data de nascimento, das quais destacamos o <u>nativo digital</u> (grifo nosso), que é assim definido: "Porque a digital é sua língua nativa. Eles são falantes nativos da linguagem de computadores, videogames e internet e passaram toda a sua vida cercada por computadores, telefones celulares e todos os aparelhos da era digital."

O perfil do docente neste novo cenário

"No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim - *docere*- que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender" (VEIGA, 2006, apud SILVA; SOUSA; FERREIRA, p. 4, 2009). Parte-se dessa definição, para ter uma referência e definir o perfil do docente do Ensino Superior Tecnológico. Considerando a essência do curso, a formação tecnológica é mais focada na profissão, como resposta às necessidades impostas pelas revoluções industriais em todas as suas versões. O projeto pedagógico desta modalidade de curso procura atender às necessidades das organizações de acordo com o cenário e negócios em que estas se inserem, conforme o Conselho Nacional da Educação em seu Parecer CNE/CP: 29/2002, esclarece:

> O curso superior de tecnologia deve contemplar a formação de um profissional "apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional", e deve ter formação específica para: aplicação e desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica; difusão de tecnologias; gestão de processos de produção de bens e serviços; desenvolvimento da capacidade empreendedora; manutenção das suas competências em sintonia com o mundo do trabalho; e desenvolvimento no contexto das respectivas áreas profissionais.

Para atender às especificidades da formação deste profissional, o educador ideal não deve ter apenas uma formação acadêmica, precisa ter atuado ou atuar no mercado, preferencialmente no mercado relativo à área do curso. Entretanto, cabe questionar: esse profissional é um professor ou prestador de serviços? Esta questão é discutida por conta das especificidades na formação do tecnólogo, pela necessidade de que o professor também seja um profissional que esteja atuando no mercado. Assim analisado o perfil deste profissional chega-se ao seguinte perfil: a formação acadêmica é obrigatória, segundo a LDB, mas a experiência profissional é imprescindível e fundamental. Aqui, entende-se que a atuação do docente no Ensino Superior, é bem caracterizada por Silva Bispo e Santos Junior (2014, p. 7):

> Nos últimos tempos temos presenciado a presença de professores atuando no ensino superior sem formação pedagógica, fazendo da arte de educar uma atividade como outra qualquer. A ausência

> dessa formação pedagógica, vem delegar um peso enorme a esses professores frente às interfaces do "que ensinar" "como ensinar "e a "quem ensinar", os quais ao transitarem entre o amadorismo profissional e a profissionalização, confrontam com várias dificuldades que não são previsíveis e passíveis ao exercício da prática docente.

Esta situação em que se vê o docente, cria mais uma variável interessante em sua formação que pode ser um ponto positivo na manutenção do estudante na aula. Esta, com um professor que tem atuação prática na área que ensina, será regada de exemplos e casos ligados a profissão pretendida. É preciso reafirmar o perfil atual do estudante, aqui caracterizado como o nativo digital, conforme afirma Prensky (2001), em sua obra. Este mesmo autor qualifica o docente como imigrante digital, que num momento está no mundo real e em outro migra para o mundo virtual.

Soma-se aos perfis descritos, também, o caso do professor tradicional, aquele que usa e domina a tecnologia do Giz, Lousa e Saliva, que se recusa a se atualizar e pelas mais diferentes razões, que vão desde a natureza da disciplina ministrada, a do Cálculo Diferencial como exemplo, até o simples fato de simplesmente não aceitar a mudança.

Assim, conforme o acima descrito, enfrentamos um problema complexo, mas a necessidade e uma atualização em sua formação, fica evidenciada. E esta formação é a pauta deste trabalho.

Utilização de Sistemas de Gestão de Aprendizado

Uma das ferramentas que prometem auxiliar o docente na solução destes problemas são os chamados Sistemas de Gestão do Aprendizado (Learning Management System - LMS). Existem vários sistemas disponíveis no mercado, gratuitos e pagos. Como exemplo: "Black Board" e "Moodle" podem ser definidos, conforme Mendonça (2016, pág.01): "é uma plataforma e-learning desenvolvida a partir de uma metodologia pedagógica para promover a educação através da modalidade de ensino a distância".

Nesta grande variedade de soluções, encontra-se também os Gerenciadores de conteúdo como o "Google Classroom", que tem como finalidades: promover uma aproximação do docente ao mundo do nativo digital; e prolongar a aula, para além do horário previamente determinado pelo curso presencial. Esta é a ferramenta disponível para este estudo, pois a Fatec Itapetininga, instituição onde foi aplicada a metodologia, tem uma parceria com a "Google", que oferece aos docentes e estudantes a ferramenta "Google Suite for Education", da qual o "Google Classroom" é parte.

São vários níveis de complexidade e promessas de facilidade, apresentadas por estas ferramentas. Como se vê, a adoção destas requer treinamento, inicialmente, dos docentes, que, posteriormente, criam as salas e disponibilizam os conteúdos e as atividades mais diversas. Para o ciclo se completar os estudantes realizam as atividades, mas para eles o processo é quase intuitivo, o acesso é feito via "celular" (smartphone), que é um instrumento de manuseio rotineiro. Esse processo também pode ser feito usando o computador, a única condição para ambos equipamentos é estarem conectados a Internet.

Metodologia – O Estudo de Campo

A Faculdade de Tecnologia de Itapetininga promove no início de cada semestre uma atividade que é denominada Semana de Planejamento e Aperfeiçoamento Pedagógico. Neste semestre, a semana ocorreu de 5 a 8 de fevereiro de 2018. Aproveitando o evento, foi apresentada uma proposta para formação de professores, que foi aceita e desenvolvida da seguinte forma: uma palestra de informação e esclarecimentos, apresentando o cenário da Quarta Revolução Industrial; e uma atividade, utilizando um dos LMS discutido neste trabalho, no caso o "*Google ClassRoom".* A escolha deste Sistemas de Gestão de Aprendizado é opção da Instituição, que como já dito tem uma parceria com a empresa "*Google"* e boa parte de seus docentes adotou o produto, utilizando-o em sala de aula.

Descrição da Atividade

Os 19 docentes presentes, responsáveis pelas mais diversas disciplinas, assim divididos conforme sua formação: 15,78% - 03 Especialistas, 63,15% - 12 Mestres e 21,05% - 4 Doutores. Foram convidados para formar grupos de até 05 elementos, organizados conforme sua preferência.

Sequencialmente, foram apresentadas as 20 características de estudantes e foi solicitado que se escolhesse 05 delas, conforme o seguinte critério - quais características apresentadas eram encontradas nos estudantes em sua sala de aula?

Visando trabalhar as estratégias de ensino para enfrentar cada uma destas características, foi requisitado que se criasse um arquivo (em qualquer editor, word, notepad) e, posteriormente, fosse postado no *Google Classroom*, com as instruções:

a) Se você ainda não tem este aplicativo, baixe o aplicativo através do *Play Store* (no Android), ou equivalente no *Iphone*;
b) Se você está usando seu *NoteBook* basta você acessar o *Google Classroom* no seu navegador, fazer login com uma conta Gmail ou ligada ao Google (na Fatec, as contas @fatecitapetininga.edu.br)
c) Após esses procedimentos Após esses procedimentos, você vai se matricular na sala 2SPAP – código de acesso otxepk4, todos os professores do grupo devem estar matriculados!
d) Após este momento, foram apresentadas as 20 características, para o desenvolvimento das estratégias de ensino para cada tipo de estudante.

Estratégias de ensino para estudantes da geração Net

Berk definiu em seu trabalho "*Teaching Strategies for the Net Generation*", vinte tipos de estudantes (BERK, 2009, p. 14-16, tradução nossa):

1. Experiente em Tecnologia: Cresceu com a tecnologia.

2. Dependente dos motores de busca para informações: cerca de 89% dos Net Geners começam tudo com motores de busca como o Google.
3. Interessado em multimídia: eles estão acostumados a entretenimento, velocidade e acessando música, vídeos, jogos e informações de sua maneira.
4. Criadores de conteúdo da Internet: não são apenas usuários ávidos da tecnologia, com 90% usando a Internet para auxiliar na lição de casa; eles também contribuem para o seu conteúdo.
5. Operam na velocidade de sua internet: esta geração cresceu com o rápido mundo do pay-off dos videogames, da MTV, da Internet e da velocidade ultrarrápida dos filmes de ação.
6. Aprende por descoberta indutiva: eles preferem aprender ao fazer, em vez de serem informados sobre o que fazer ou ler textos ou manuais.
7. Aprende por tentativa e erro: com a mentalidade de Nintendo, eles vão pular diretamente e fazer o que é necessário para resolver um problema usando tentativa e erro, falhando, começando de novo e assim por diante
8. Multitarefas em tudo: podem naturalmente fazer várias tarefas facilmente ao mesmo Tempo.
9. Curto intervalo de atenção: Aqui os estudantes da geração Net, tudo o que eles fazem e tocam é extremamente acelerado. Eles devem estar ativamente envolvidos, fazer alguma tarefa e se divertir fazendo isso, ou o tédio e a impaciência assumem o controle.Comunica visualmente: são alfabetizados visualmente, confortáveis em um ambiente rico em imagem e não apenas em texto.Desejam a interação face a face social: os relacionamentos são uma grande prioridade nas vidas de estudantes da geração NET.
10. Emocionalmente aberto: eles expressam seus sentimentos com facilidade. Eles estão abertos ao encontro de novas pessoas,

compartilhando informações pessoais e histórias digitais on-line em blogs, wikis, Facebook, MySpace ou outras Mídias sociais.

11. Abraça a diversidade e o multiculturalismo: a Internet promove a diversidade. exposição e conexão com o mundo inteiro através de comunicações globais dos estudantes da geração Net deram 72% de uma tolerância, apreciação e sensibilidade para o multiculturalismo e 79% a capacidade de trabalhar com pessoas diferentes.
12. Prefere o trabalho em equipe e colaboração: Como dito acima, os estudantes da geração Net têm fortes tendências sociais e uma necessidade de interação interpessoal, tanto online ou face-a-face.
13. Estilo de vida diferenciado: estudantes da geração Net querem flexibilidade em suas vidas. Muitos são estudantes não tradicionais que frequentam a faculdade a tempo parcial, trabalham a tempo inteiro ou a tempo parcial, podem ser pais solteiros, têm dependentes que não sejam cônjuges e / ou são financeiramente independentes
14. Pressionado para ter sucesso: eles sentem a pressão de seus pais *Boomer* (da Geração *Baby Boomer*) para ter sucesso nos objetivos que definiram
15. Constantemente a procura de feedback: Os estudantes da geração Net querem ser reconhecidos por seus esforços e realizações.
16. Só evolui com gratificação instantânea: A velocidade com que os estudantes da geração Net operam em todos os aspectos de suas vidas lhes proporcionou gratificação instantânea.
17. Responde rapidamente e espera respostas rápidas como retorno: é tudo velocidade, eficiência e - não desperdice meu tempo. Uma vez que os estudantes da geração Net operaram na velocidade de conexão e na multitarefa como forma de vida, eles

esperam que todos os outros respondam rapidamente a todas as comunicações.

18. Prefere digitar a escrever a mão: tomar notas na aula do modo antiquado não é caminho dos estudantes da geração Net. Eles querem escrever notas, comunicações, ensaios e documentos de termo em seu PC / *Mac ou iPhone*.

Finalizando o processo, após a escolha, cada grupo realizou a apresentação das suas estratégias para tornar a aula mais atrativa considerando as características escolhidas. Em seguida, foram apresentadas as sugestões de Berk (2009), para cada caso. A título de comparação e para auxiliar os grupos que não conseguiram chegar a maneiras de solucionar estes problemas. Finalizando, cada representante de grupo fez algumas reflexões sobre o evento.

Resultados Obtidos

Para medir a satisfação e o aproveitamento da atividade de formação, foi solicitado aos participantes o preenchimento do formulário que, uma vez analisado, resultou no Quadro 1, apresentado abaixo:

Quadro 1 – Opinião dos professores em relação a atividade proposta.

Questão	Conceito		
	Bom	Regular	Ruim
Como você classifica sua satisfação em relação a esta atividade	19		
Atingiu seu objetivo	19		
Carga horária total	18	1	
Tempo destinado a cada atividade	15	4	
Palestrante (Conhecimento, didática, gestão do tempo)	19		
Qual é o seu aproveitamento	18	1	
Abordagem Teórica	19		
Abordagem prática	19		

Fonte: elaborada pelos autores.

Considerações Finais

Este estudo, constata inicialmente a necessidade de uma formação continuada, apresentando um grau de satisfação de 100% em relação a atividade, atingindo o objetivo proposto, com um aproveitamento de 95%. Tendo como referência as questões colocadas no início do artigo, verificou-se:

a) A necessidade da informação sobre este novo cenário. Uma parte dos professores já sentia a mudança, mas não a associavam a um movimento dessa dimensão, como a denominada Quarta Revolução Industrial. O início desta mudança, pontuado por este autor como junho/2007 (mês do lançamento do *Iphone*), justifica-se, pois, tal dispositivo coloca em nossas mãos recursos que são capazes de mudar nosso cotidiano.

b) A aula atrativa para o nativo digital, se inicia falando a sua linguagem e utilizando como auxiliar na metodologia de ensino, instrumentos que fazem parte do seu cotidiano, como o celular (*smartphone*), aplicativos como o "*Google Classroom* ". Além de atrativos e estarem inseridos no ambiente do estudante, possibilitam a extensão da aula para além das quatro paredes da classe, servem como meio de comunicação e quando bem usados dão voz a estudantes que não se manifestam rotineiramente. É

claro que requerem domínio do aplicador para que se possa obter os resultados esperados.

c) A última questão colocada revela a dificuldade do docente na sua imigração para o mundo digital, pois a maioria deles vive outros mundos e se aplica em outras áreas do conhecimento. Proibir e evitar o uso dos dispositivos em sala de aula, equivaleria a não permitir, no século XX, que o estudante utilizasse um caderno para seus apontamentos. Assim, deve fazer parte da formação docente, as técnicas consagradas pela pedagogia, o conhecimento e o domínio desta nova linguagem. Potencializar o uso de dispositivos como o celular, para desenvolver processos cognitivos vai além da necessidade, determina a sobrevivência do aprendizado nestes tempos virtualizados.

Este trabalho não pretende exaurir o assunto e sim iniciar uma grande discussão e um enfrentamento do problema. Neste projeto de formação também discutimos outros temas, como "Tipos de Avalições e suas funções: como planejar e elaborar instrumentos para superar dificuldades" abordado pela Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta, este conforme solicitação, prossegue, de forma continua, na Instituição em pauta.

No mundo, há muitos pesquisadores debruçados sobre esta temática. Neste sentido, a formação de professores que sabidamente é necessária, agora se torna imprescindível.

Referências:

BERK, R. A., **Teaching Strategies for the Net Generation**, Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal , Volume 3 Issue 2, November 2009

CASTANHO, D., **Novas propostas para Educação**, Entrevista Giro Bussiness – Band TV em 09/05/2017

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AcvctIB7FBQ>, acesso em 09/04/2018.

DAVENPORT, T.; BECK, J., **A Economia da Atenção.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 2001.

DeFILIPPE C., In: da SILVA M.P, **Como lidar com os alunos "nativos digitais" da geração Y?**, 2017, Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=3076>, Acesso em 23/04/2018.

RODRÍGUES-ROMERO, L. M. et al. **Analfanautas y la cuarta pantalla: ausência de infodietas y de competências mediáticas e informacionais en jóvenes universitários lationamericanos.** Fonseca, Journal of Communication, n. 12, 2016. p. 11-25. Disponível em: < http://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/view/fjc2016121125>. Acesso em: 16 mar. 2017.

MENDONÇA B., **LMS: guia completo e definitivo para o seu e-learning**, 2016, Disponível em: <https://www.edools.com/lms/>, acesso em: 18/04/2018.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbete progressão continuada.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/progressao-continuada/>. Acesso em: 17 de abr. 2018.

MONTEIRO, C. **A volta do celular burro,** revista VEJA - Edição 2543 - ano 50 - n.33 p.90-91. 16 de agosto de 2017.

MOROZ, Melania. **O processo de pesquisa: iniciação. Brasília** – Plano Editora, 2006, p. 71-84.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, MEC, PARECER CNE/CP: 29/2002, **PARECER HOMOLOGADO**, Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 13/12/2002 Resolução nº 3 de 18 de dezembro de 2002, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>, acesso em 18/04/18.

PIAZZI, P., **Aluno e Estudante diferença**, 05 de maio de 2016, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LptruoAftRY>, acesso em 17/04/2017.

PRENSKY, M., **Digital natives, digital immigrants. On the Horizon**, Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing, 2001>, Acesso em 01 ago. 2011.

KAPLAN, J., **Humans Need Not Apply: A Guide to Wealth and Work in the Age of Artificial Intelligence,** Yale University Press, 2015.

PRATA-LINHARES, M. M.; PIMENTA, M. A. de A.; GONÇALLO, R. L. A., **Educação Superior no Brasil: Expectativas dos Professores Iniciantes**. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 615-639, set. 2017. ISSN 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33862>. Acesso em: 21 abr. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p615-639>.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **m-Learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson, 2011.

SCHAWB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial.** SP, Brasil: Editora Edipro, 2016.

SILVA BISPO, F. C., SANTOS JUNIOR A. B., **O Docente do Ensino Superior: Educador ou Prestador de Serviços?**, XI Simpósio de Excelência em Gestão e

Tecnologia, 22 a 24 outubro de 2014.Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/35920363.pdf> , acesso em: 18/04/18.

SILVA SOUSA A.T., FERREIRA M.S. **(RE)SIGNIFICANDO O CONCEITO DE DOCÊNCIA**, 2009, Disponível em:<https:// www.afirse.com/archives/cd11/GT%2006%20-%20POLÍTICAS%20E%20PRÁTICAS%20DE%20FORMAÇÃO%20DE%20PROFESSORES/02__RE_RESSIGNIFICANDO%20O%20CONCEITO.pdf>, acesso em: 18/04/18.

SOUZA, M.V. ; MELO T.R .; SANTOS R, **O conteúdo das Redes Sociais e a formação para cidadania**, 4°Congresso Literácia, Média e Cidadania, 2017, Porto, Portugal. **Anais eletrônicos**… Disponível em: <http://www.congressolmc.pt/index.php/resumos-mesa-13/>, acesso em: 09/04/2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INCLUSÃO DOS IDOSOS (AS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS[146]

Eraldo Leme Batista[147]; Arivaldo Ferreira[148]

Resumo: Este artigo científico tem como objetivo analisar a formação do professor voltado para o trabalho de Educação de Jovens e Adultos no atual período histórico. Entendemos que a formação do professor, perspectivas e fundamentação teórica e prática serão fundamentais para o trabalho com a educação de jovens e adultos. Historicamente no Brasil, a EJA foi pensada estrategicamente pelo viés governista apenas para suprir a formação de mão de obra para a indústria e setor de serviços. No entanto, devido ao processo de envelhecimento da população brasileira e o aumento da expectativa de vida, muitos idosos (as) estão retornando às escolas para terminarem seus estudos, o que significa a mudança no perfil da EJA, fato que tem desafiado muitos professores em suas práticas pedagógicas, devido à diversidade na sala de aula, realidade heterogênea, pois frequentam o mesmo espaço escolar adolescentes, jovens, adultos e idosos. A partir do exposto, torna-se necessário refletir e repensar novas práticas pedagógicas e inclusivas, como instrumentos de construção de um saber emancipador, valorizando assim a diversidade dos idosos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação docente. EJA. Escolarização dos idosos.

---

[146] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho 4: Formação e Profissão Docente do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[147] Doutor em Educação pela Unicamp. Professor no Programa de Pós Graduação da UNIVÁS. Email: eraldo_batista@hotmail.com

[148] Mestrando em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. Licenciado em Geografia pela Universidade de Pernambuco- UPE. E-mail: professorari.geo@gmail.com.

Introdução

O presente artigo tem como tema central a formação docente voltada para o trabalho com educação de jovens e adultos. Entendemos que o processo de formação de professor para essa temática é fundamental para o bom desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, pois essa formação, se articulada com a teoria e prática, possibilitará ao educando, uma formação critica sobre seu papel na sociedade, além de despertá-lo para a luta por dignidade humana e por direitos, além de possibilitar maior acesso ao trabalho e às informações necessárias para o seu bom desenvolvimento em sociedade. Para que esse processo de transmissão de conhecimento aconteça, é fundamental que o professor esteja desvinculado de concepções do senso comum; ao contrário, ele deve ter uma formação pautada em um conhecimento historicamente constituído.

Partimos do pressuposto de que a formação do professor deve estar fundamentada na perspectiva crítica, omnilateral e humanista, que tenha condições de entender as teorias educacionais e articulá-las com a realidade concreta do momento histórico, o que contribuirá para sua atuação como professor e seu fazer docente, além de contribuir também para a formação de seres humanos críticos.

Desenvolvimento

Entendemos que o processo de formação via educação popular, sócio educativa, comunitária também contribui para o processo de preparação do ser humano para viver em sociedade, ou seja, não desconsideramos esse processo e reconhecemos sua importância. No entanto, nesse trabalho que ora apresentamos, queremos destacar o papel da escola pública e seu papel nesse processo humanizador. Segundo Saviani (1983, p. 9), "A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado". O mesmo autor esclarece que:

> Saber sistematizado; não se trata, pois de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao

> saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, a ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (SAVIANI, 1983, p. 9).

A partir do exposto, consideramos que as ideias liberais são hegemônicas, preconizando, justificando e defendendo a individualidade do ser humano na sociedade, estimulando a competição e o consumismo. A ideologia hegemônica na sociedade capitalista é a liberal, que reforça a ideia de formação para o trabalho/educação para o trabalho, como forma de garantir a competitividade, tornar a pessoa empregável e com condições de inserir-se no mercado de trabalho e na sociedade do consumo.

Ao desenvolver estudos sobre esta questão, Afonso e Antunes entendem que:

> [...] a educação e a formação são evocadas como soluções fundamentais para, por um lado, preparar uma mão de obra qualificada que atenda às exigências da competitividade econômica e às mutações no sistema ocupacional e, por outro, para preparar indivíduos que, a partir de uma escolaridade básica bem-sucedida, sejam capazes de continuar a aprender e a incorporar novos conhecimentos que os mantenham menos vulneráveis aos processos de exclusão social. (AFONSO; ANTUNES, 2001, p. 91 apud FACCI, 2004, p. 10).

Entendemos que é um equívoco acreditar que a escola pode ser a solução para os problemas relacionados à desigualdade social, desemprego e miséria. Essa visão ideológica foi criada com o objetivo de responsabilizar a escola e professores pela baixa "qualidade" de ensino, buscando mascarar a realidade da sociedade de pobreza, exclusão, miséria e condições precárias das unidades escolares pelo país. Constatamos que esse ideário liberal reforça a ideia de que a sociedade se desenvolverá plenamente – e, por intermédio dela, os seres humanos conseguirão ascender socialmente ou melhorar seu padrão de vida - apenas via educação, escolarização, qualificação e formação para o trabalho. A partir dos nossos estudos e análises, compreendemos que se trata de um discurso político e ideológico, difundido pela classe

dominante, buscando justificar as desigualdades sociais e responsabilizando a educação pelas mazelas da sociedade.

No entanto, mesmo após essas constatações, não podemos desconsiderar a importância da escola pública, pois é ela o único lugar que os trabalhadores têm para enviar seus filhos para serem educados na perspectiva da ciência. Ao estudar essa questão, Rodrigues (1983, p. 43), nos informa que a escola deve ser democrática e ser de acesso a toda a sociedade. Em suas assertivas, considera que "[...] é fundamental que a escola universalize a sua experiência e a sua prática pedagógica, que ela não continue sendo uma escola de classe, nem uma escola para outra classe". (RODRIGUES, 1983, p. 43).

Entretanto, nesse processo educativo, os professores devem estar compromissados com o processo educativo, de transmissão de conhecimento[149], pois os professores que trabalham na escola pública são responsáveis pelas ações desempenhadas no espaço escolar e, portanto, devem ter uma ação comprometida com a transmissão desse saber científico, contribuindo para a formação de seres sociais em uma perspectiva humanizadora.

> É necessário colocar a questão da democratização em torno da definição dos objetivos da Escola e determinar o papel dos agentes educacionais e daqueles que sofrem a ação dos agentes educacionais – os alunos – bem como o papel que a comunidade pode ter na determinação dos fins da educação, no dia a dia da Escola, nos problemas específicos da atividade educacional, da atividade escolar. (RODRIGUES, 1983, p. 44).

Discorrendo ainda sobre a escola como um local democrático, alguns aspectos são fundamentais para evitar que interferências possam desviar o foco central da escola, que é a transmissão do conhecimento científico, erudito, como, por exemplo, as interferências

[149] Quando falamos em transmissão do conhecimento, estamos nos referindo ao conhecimento científico, pois existe o conhecimento popular, transmissão de saberes a partir das experiências de vida. Quando falamos em educação, estamos nos referindo à educação formal, escolar, científica, visto que também existe a educação familiar, informal, comunitária. Consideramos todos esses processos e formas educativas; no entanto, nosso foco neste trabalho é a educação formal, escolar, estatal e pública.

políticas, que muitas vezes determinam funções a pessoas não aptas para a atividade, o que pode comprometer o desempenho das ações realizadas na escola.

A Formação de Professores

Ao discorrermos sobre a educação, processo de ensino aprendizagem, educação para jovens e adultos, transmissão de conhecimento, educação que forme o ser humano em sua plenitude, não podemos desconsiderar a importância da formação bem fundamentada de professores, para que possam ser atores importantes nesse processo. Quando falamos em formação dos professores, estamos entendendo a formação clássica, conteúdista, científica, mas também a formação que garanta instrumentos para uma boa didática, relação democrática na relação com os alunos e demais professores. No entanto, observamos que não basta a boa formação do professor e do seu compromisso com a formação discente. Entendemos que há um conjunto de situações que podem ou não favorecer a transmissão do saber sistematizado. Se os diretores de escola e supervisores educacionais não tiverem essa mesma compreensão sobre escola participativa, democrática e gestão coletiva, a tendência é dificultar o trabalho do docente compromissado com uma escola democrática.

A partir da análise sobre pesquisas referentes à profissão docente, entendemos que a desvalorização do trabalho docente, a falta de recursos para a educação básica, a sobrecarga de trabalho, o desrespeito ao profissional docente, contribuem para o seu desânimo e baixa auto-estima profissional. Ao analisar essa questão, Facci (2004) nos informa os:

> [...] sentimentos que os professores têm diante de circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, tais como desmotivação pessoal e, muitas vezes, abandono da própria profissão; insatisfação profissional, percebida por meio do pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e estresse, como consequência do acúmulo de tensões; depressão; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de autodepreciação. (FACCI, 2004, p. 29).

Uma questão importante que leva à desmotivação do trabalho docente está ligada aos baixos salários. Com relação a essa questão, Facci (2004, p. 28), nos informa que, "[...] professores recebendo baixos salários, pouca valorização do seu trabalho, precarização do processo de formação, baixos investimentos por parte dos governantes e a forma como as políticas públicas são propostas", são responsáveis pelo quadro dramático em que se encontram os profissionais da educação e a própria educação.

Entendemos que a formação do professor deve focar na sua capacidade de exercer satisfatoriamente sua ação na escola, contribuindo para a formação do ser humano em sua totalidade. Ao desenvolver análise sobre essa questão, Facci (2004) entende que:

> A primeira exigência que deve ser feita ao professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído. Somente o conhecimento exato, somente o cálculo exato, o próprio conhecimento baseado na ciência é que deve constituir enquanto instrumento para o professor. (FACCI, 2004, p. 186).

A partir do exposto, consideramos que o conhecimento científico é fundamental para que o professor possa desenvolver a sua atividade educacional; entretanto, também deve ser levada em conta a questão da atenção com os alunos, buscando entender a heterogeneidade presente na escola.

O homem se humaniza por meio das práticas e de suas referências históricas e é na escola que ele deve se apropriar do saber elaborado, sistematizado e produzido historicamente pela humanidade. O acesso ao saber clássico, erudito, científico, construído na história, deve ser para todos e não apenas para um setor da sociedade. Neste sentido é que

concordamos com Facci (2004, p. 232), "Se a escola não permite o acesso aos instrumentos mediadores, ao conhecimento científico, ela contribuirá para que esse saber continue sendo propriedade privada de uma classe dominante, reforçando a ordem vigente".

Questiona-se como esse profissional poderá corresponder às expectativas, se ele não recebeu, em sua formação, esse conhecimento crítico?. As afirmações da Facci (2004) contribuem para entendermos essa questão.

> Se o professor não tem o domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realizar um constante processo de estudos das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. (FACCI, 2004, p. 244).

Para esta autora, se o professor não recebeu o conhecimento elaborado, científico, "como exigir que ensine bem, que transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?" (FACCI, 2004, p. 244).

O professor deve estar em constante processo de formação, buscando sempre estar atualizado, evitando assim um processo educativo baseado na reprodução do conhecimento.

Facci (2004), sintetizando o pensamento de Duarte, afirma que:

> [...] na formação do indivíduo é alienador todo o processo que não efetivar, individualmente, as possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal. Portanto, a escola não pode reduzir-se à vida imediata do indivíduo e ao que ele é, mas deve conceber, como parte dessa concreticidade, as possibilidades de vir a ser da sua formação, o que equivale a incluir na concreticidade do indivíduo as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana. (FACCI, 2004, p. 249).

No entanto, é fundamental que o professor tenha condições de se realizar enquanto profissional, adquirindo o conhecimento científico para o desempenho da função, como também as condições de trabalho

relacionadas a "[...] recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidades de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários, etc." (FACCI, 2004, p. 250).

Breve Histórico da Política de Criação da Eja no Brasil a partir da Década de 1930

Neste tópico, discorreremos sobre a política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, buscando articulá-la com a importância da formação de professores para essa importante área. Verificamos que essa discussão ganha certa relevância, desde a década de 1930, com o movimento escolanovista; no entanto, a ideia naquele momento era atender as demandas da mão de obra para a indústria em ascensão. No decorrer do Estado Novo (1937-1945), surgiram as primeiras reformas educacionais, sendo referência as Leis Orgânicas de Ensino, criadas por Gustavo Capanema, então ministro da educação do governo Vargas (1930-1945). A partir da década de 1940, os movimentos populares da classe trabalhadora foram mais enfáticos na exigência para a criação de políticas públicas educacionais obrigatórias, universais e que pudessem atender os jovens e adultos excluídos do direito à escola que se arrastava desde o processo da escravidão do país. A partir desse contexto, De Perro, Joia e Ribeiro, (2001, p. 59), apresentam algumas politicas educacionais de alfabetização de adultos implantadas nesse período, como a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, o Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, a Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. As primeiras políticas educacionais criadas pelos governos eram conhecidas como um.

> [...] conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado as elites condutoras, do ensino profissional destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois

> vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2007, p. 269).

Nas décadas seguintes, o país passou por duas realidades distintas: de um lado a ampliação das lutas dos educadores em prol da melhoria da educação para milhões de trabalhadores analfabetos que estavam fora da escola nas cidades e no campo; de outro, os efeitos do retrocesso das políticas educativas causado pela ditadura militar (1964 – 1985) com forte repressão aos movimentos juvenis, sindicatos, movimentos populares e partidos de esquerda, além dos educadores que defendiam uma educação estatal, pública, gratuita, para todos e laica. Entendemos que as lutas dos educadores não foram bem vistas pelos governos e pelas elites, pois não era de seu interesse a ampliação do acesso ao ensino para a população mais pobre. Mas é importante ressaltar que esses movimentos populares dos educadores tiveram uma grande contribuição para os avanços nas políticas da educação em todo o país depois da ditadura militar.

> É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares e Cultura, órgãos culturais da 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 Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, e contou com a presença do professor Paulo. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 113).

Por defender uma educação critica estatal com o viés da democracia, além de defender os direitos humanos e condenar o regime militar, Paulo Freire, por exemplo, foi exilado deixando para trás o atraso nas politicas educacionais. O exílio não impediria, entretanto, que esse educador continuasse a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua

superação (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, p. 60). Concordando com o argumento do retrocesso educacional imposto pelo regime dos governos ditatoriais no Brasil, Strelhow (2010, p. 54) também afirma que, durante o militarismo, os programas que visavam a inclusão social, elaborados pelo Governo Jão Goulart (1961 – 1964) foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes.

No final da década de 1960 foi criado mais um programa de alfabetização chamado MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, com objetivo apenas de escolarizar, de forma fragmentada, os jovens e adultos por meio do supletivo, devido aos altos índices de analfabetismo em todo o território brasileiro. Esse programa foi planejado com dois fundamentos: ensinar e escrever no contexto tradicional com métodos impositivos e doutrinadores do conhecimento, sem levar em consideração os aspectos sociopolíticos no processo de formação dos alunos que, por sua vez, foram excluídos do direito a uma educação emancipadora. O direito à educação, só se tornou obrigatório no país com a publicação da Constituição Federal de 1988, artigo 208, que estendeu esse direito a todos os brasileiros (as), inclusive aqueles que foram excluídos do sistema educativo, pelos motivos mais diversos, , principalmente os adultos. Na década de 1990, a EJA – Educação de Jovens e Adultos ganhou uma mera atenção com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, 9394, Dezembro de 1996, artigo 37, garantindo assim a efetivação dessa modalidade de ensino por meio do supletivo para os trabalhadores analfabetos. Outro ponto relevante que merece destaque no contexto histórico da EJA, foi a criação do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério em 1996, que excluiu a EJA de sua responsabilidade financeira e priorizou apenas o ensino regular como importante para o país. Essa realidade só foi alterada com a criação do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação em 2007, passando a reconhecer como direito constitucional a manutenção do ensino para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, inclusive com obrigatoriedade de fornecimento de merenda escolar.

Política de Inclusão de Idosos nas Turmas da Eja no Século XXI

A partir da década de 1990 a EJA vem acolhendo também o público mais jovem, o que chamamos de fenômeno da juvenilização, a partir aprovação da LDB, lei 9394/96 que permitiu o ingresso de jovens com 18 anos completos no Ensino Médio e os adolescentes a partir 15 anos no Ensino Fundamental, nessa modalidade de ensino. Mas o processo de envelhecimento e o aumento da expectativa de vida da população brasileira vêm contribuindo com um novo cenário na EJA: o retorno dos idosos acima de 60 anos para realizar um sonho negado pelo Estado quando crianças e, ao mesmo tempo, vencer os paradigmas da incapacidade. Segundo os dados do IBGE de 2015, o Brasil tem hoje aproximadamente mais 26 milhões de idosos acima dos 60 anos, muitos com a auto-estima elevada e com o desejo de estudar, prevendo até mesmo seu ingresso futuro em universidades. Mas, ao retornar à escola, os alunos da terceira idade estão sendo agrupados de forma aleatória nas salas de aulas, juntamente com adolescentes, jovens e adultos sem o devido respeito à sua diversidade, sem o reconhecimento de que esse público muito contribuiu com sua força de trabalho para o crescimento do país. Em função disso:

> [....] este contexto atual de maior participação de idosos o que se percebe é que escola recebe o aluno idoso, mas não possui recursos adequados e profissionais preparados para integrá-lo ao ambiente escolar. Este fato fica explícito na infraestrutura da escola onde as salas de aulas possuem carteiras nada confortáveis para aqueles que já apresentam problemas de saúde de todas as ordens, o acesso geralmente é feito por meio de escadas, o material didático não é atrativo, entre outros problemas. Quanto aos profissionais, estes não foram preparados durante sua formação para perceber e lidar com a diversidade de anseios e dificuldades de aprendizado dos idosos, deste modo não conseguem atingir a todos de maneira satisfatória, realizando práticas que sejam mais voltadas para os alunos jovens e adultos. (GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 7).

Esses novos estudantes estão voltando ao chão da escola, não somente para concluir os estudos e se inserir no mercado de trabalho de forma competitiva, mas também para buscar conhecimentos que possibilitem a sua inserção no ensino superior, bem como a continuação dessa formação. Nesse sentido, Bastos e Souza, (2017, p. 51), afirmam que pesquisas realizadas nos últimos anos apontam o crescimento do número de pessoas idosas buscando uma nova profissão, mesmo depois da aposentadoria, sendo que as carreiras mais procuradas são Turismo, Psicologia, Informática, Letras e Artes. No entanto é preciso questionar se as escolas, as universidades e os professores estão preparados para lidar com a diversidade dos alunos idosos no processo de ensino-aprendizagem com metodologias adequadas à realidade desse publico. O que se pode perceber é que há um desconhecimento da importância dos alunos da terceira idade na construção do conhecimento nos espaços escolares, onde muitas vezes são vistos como incapazes de aprender devido à idade. Os planejamentos pedagógicos realizados pelos professores nem sempre priorizam estratégias de aprendizagens como instrumento da inclusão social e valorização da capacidade e do saber dos estudantes idosos. Esse paradigma da incapacidade é imposto pela sociedade capitalista de forma preconceituosa:

> É um equívoco afirmar que os idosos não são criativos, afinal de contas muitos artistas, músicos, escritores e até cientistas produziram grandes obras após os setenta anos, dentre eles podemos destacar, na música, Bethoven, na pintura, Picasso, e tantos outros. Nesse sentido, afirmamos que a idade cronológica não determina, por si só, a criatividade e a capacidade de aprender. Os autores afirmam, também, que a ideia de que os idosos não são produtivos emergiu na sociedade capitalista, que valoriza o indivíduo sob o critério da produção material. (LORDA; SANCHES, 1995 apud BASTOS; SOUZA, 2017, p. 51).

A formação docente é outro problema vivenciado no cotidiano da EJA. As universidades, enquanto formadoras de professores, precisam urgentemente articular uma proposta de inclusão dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no currículo, valorizando-os como seres pensantes nos cursos de licenciaturas e preparar os professores para lidar com essa diversidade com o uso metodologia contextualizada em respeito `s dignidade do direito constitucional de aprender. Nesta perspectiva, Freire (1991, p. 84) afirma que formação contínua é saída possível para a melhoria do ensino no mundo contemporâneo. Vasconcelos (2012, p. 19), reforça ainda mais essa teoria argumentando que é importante discutir a formação novas bases do processo de ensino-aprendizagem voltado para os alunos da terceira idade com métodos, recursos didáticos e pedagógicos adequados.

Objetivando garantir o direito à educação desse público, foi criado o Estatuto do Idoso, lei nº 10.741, 2003, no sentido de incluir os alunos idosos no currículo da EJA e determinar ao poder público a criação de politicas públicas de inclusão social e ações pedagógicas específicas, adequação dos currículos escolares, das metodologias e dos materiais didáticos para esses alunos (as). A lei determina, ainda, a aplicação de conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso (a) como forma de eliminar todo tipo de preconceito. Conforme Pereira (2012, p. 13) "A presença dos velhos na escola, a possibilidade e complexidade de uma Pedagogia da velhice, são questões merecedoras de reflexões no contexto da educação pública atual. É uma atitude política porque convoca a sociedade a pensar uma agenda social e política para o idoso". A partir desse contexto, percebe-se a importância

dos idosos como sujeitos dotados de faculdades mentais com potencial para o ensino-aprendizagem.

> Nessa perspectiva, a educação para o idoso deve superar os estereótipos negativos atribuídos à velhice, questionando preconceitos como inutilidade, incapacidade para aprender, doença, improdutividade, etc. Propicia-se, com isso, a valorização do idoso para que desenvolva a autonomia e possa exercer novos papéis sociais favorecendo, assim, maior inserção e participação social. (BASTOS; SOUZA, 2007, p. 52).

Portanto, é possível perceber uma necessidade urgente na atualização das diretrizes educacionais voltadas para a inclusão dos idosos, como sujeitos da aprendizagem nas turmas da EJA, com adequação dos espaços escolares, uso de práticas pedagógicas adequadas à faixa etária, com recursos didáticos apropriados e uma formação de professores contextualizada, respeitando, assim, a diversidade e a trajetória de vida trazida por esses estudantes na EJA.

Considerações Finais

A partir de nossas pesquisas podemos concluir que a formação de professores deve estar fundamentada no conhecimento cientifico, clássico, erudito, para que possa trabalhar e transmitir conhecimento amplo para seus alunos. Neste sentido é indispensável a atuação do professor enquanto mediador do conhecimento. Essa atuação, no entanto, deve estar pautada na formação crítica, uma vez que o homem se constitui a partir do seu convívio social, transformando-se a partir de sua história e tornando-se individual a partir da coletividade.

É nessa condição que o professor deve atuar, como um elo entre o conhecimento espontâneo do aluno e o conhecimento científico. Essa mediação, no entanto, só será possível se esse profissional receber a formação que lhe permita ter uma visão crítica. Ao professor cabe o desafio de intermediar o conhecimento. Por isso ele não deve ser apenas um reprodutor do sistema dominante, mas sim aquele que pode contribuir para as transformações necessárias, capazes de formar uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

Portanto, entendemos que essa formação é fundamental também para a Educação de Jovens e Adultos pois, conforme apontamos, vem aumentando a heterogeneidade dos alunos na EJA, ou seja, novos desafios e novas questões surgem para o professor que deve estar preparado para lidar com as diversas necessidades dos educandos. Entender as mudanças na educação brasileira e principalmente do perfil presente na EJA, será estratégico para que o ato educativo se dê da melhor forma possível.

Referências

BASTOS, A. d. S., SOUZA, E. C. 3 Rev. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos - vol. 5, n° 10, 2017

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. Revista Conteúdo, Capivari, v. 1, n. 4, p.30-38, ago. 2010. Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>. Acesso em: 24 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: mar. 2018.

CANCIAN, R. Pensadores e classes sociais. 2007. Disponível em:

<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/intelectuais-2-pensadores-e-classes- sociais.htm>. Acesso em: 14 fev. 2016.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedes, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos. Scielo, São Paulo, v.1, n. 14, p.108 -194, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 10 abr. 2018.

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? **U**m estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, M. "A formação permanente". In: Freire, P. Trabalho, comentário, reflexão. PetróG. 301polis: Vozes, 1991.

GOUVEIA, D. d. S. M., SILVA, A. M.T. B. Os Idosos na Educação de Jovens e Adultos: Uma história de Exclusão e busca pela educação e cidadania. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL, EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: Didática e Avaliação. 2015, Rio de Janeiro – RJ, Anais, p. 1-12.

GOUVEIA, D. d. S. M., SILVA, A. M.T. B. A AMPLIAÇÃO DA FAIXA ETÁRIA DA EJA E O CONVÍVIO INTERGERACIONAL: PONTOS E CONTRAPONTOS, In: Revista

Científica Interdisciplinar. ISSN: 2358-8411 Nº 3, volume 2 , artigo nº 15, Julho/Setembro 2015, p. 143 – 154.

PEREIRA, J. M. M. A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos. Revista Educação em Foco - v. 16, n. 2, p. 11-38. UFJF, 2011-2012.

RODRIGUES, N. A Democratização da Escola. Conferência proferida na abertura do III ENPA (Encontro Nacional do Programa Alfa), Olinda, agosto de 1983. PUC-SP e UNICAMP.

SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. Revista da ANDE, n. 7, 1983.

SAVIANI, D. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico crítica**.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. E. P. d. A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

SOUZA, J. C. S. d; SOUSA, E. A. d. S. A importância da escola na formação do cidadão: Algumas Reflexões para o Educador Matemático.

P@rtes. Agosto de 2009. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/educadormatematico.asp>. Acesso em: 21 jan. 2016.

SOUZA, J. C. S. d; SOUSA, E. A. d. S. Omnilaterialidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (Org.). Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Epsjv, 2009. p. 284-292.

STRELHOW, T. B. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org). Educação para Terceira Idade. São Paulo, SP: Loyola, 2012.

TRABALHO E AUTONOMIA: ENTRE AS ATRIBUIÇÕES E CAMINHOS DO EXERCÍCIO DO SUPERVISOR DE ENSINO[150]

Work and autonomy: between the attributions and paths of the supervisor of teaching

Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro[151]

Resumo: A pesquisa buscou analisar as categorias trabalho e autonomia do supervisor de ensino, buscou conceituar os termos trabalho, com base em Marx, e o termo autonomia, relacionando-o à emancipação em Adorno e Horkheimer. Como objetivos procurou caracterizar o supervisor de ensino ao longo da história e atualmente, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica sobre os temas trabalho e autonomia, estudo sobre a supervisão de ensino e suas atribuições, pesquisa documental da legislação sobre as suas atribuições, aplicação de questionários aos supervisores de ensino da Diretoria de Ensino de Itapetininga e entrevista com a Dirigente Regional a respeito do trabalho da supervisão. Os resultados alcançados referem-se à análise das concepções dos supervisores sobre trabalho e autonomia e sua relação com os possíveis percursos a serem trilhados, superando o trabalho alienado, com o objetivo da construção do trabalho emancipado.

Palavras-Chave: Trabalho. Autonomia. Supervisor de ensino. Educação. Emancipação.

Abstract: The research aimed to analyze the categories of work and autonomy of the supervisor of education, sought to conceptualize the terms work, based on Marx, and the term autonomy, relating it to emancipation in Adorno and Horkheimer. The objectives of this study were to characterize the teaching supervisor throughout history and at the Education Department of the State of São Paulo. The methodology used was a bibliographic research on the themes of work and autonomy, a study on supervision of teaching and its attributions, documentary research of the legislation on its attributions, application of questionnaires to teaching supervisors of the Teaching Board of Itapetininga and interview with the Director Concerning the work of supervision. The results obtained refer to the analysis of the supervisors' conceptions about work and autonomy and their relation with the possible paths to be traced, surpassing the alienated work, with the objective of the construction of emancipated work.

Keywords: Work. Autonomy. Teaching supervisor. Education. Emancipation.

[150] Trabalho apresentado à Banca de Defesa para obtenção do Título de Mestre do Programa de Pó-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, no dia 07 de fevereiro de 2018.

[151] Ribeiro, Elidia Vicentina de Jesus: formada pela Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Mestrado em Educação e membro do GEPLAGE - Grupo de Estudos Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, elidiavjr2@gmail.com.

Introdução

A pesquisa trata da análise das categorias trabalho e autonomia do supervisor de ensino do estado de São Paulo. Buscamos identificá-lo, indicando seu local de trabalho entre as 91 Diretorias de Ensino, constituídas de forma diferenciada conforme módulo existente, a partir do número de escolas, subdivisões de municípios e regiões, como se verifica nos gráficos (p. 18-19). Caracterizamos assim a Diretoria de Ensino de Itapetininga, que compreende 9 municípios, com 52 escolas estaduais e um grupo de 17 supervisores de ensino (p. 17).

Apresentamos a estrutura das Diretorias de Ensino que se organizam por meio de Centros e Núcleos, os quais assessoram a Dirigente Regional nas atividades pedagógicas e administrativas, com suas funções descritas no Decreto nº 57.1411, de 18 de julho de 2011. O supervisor de ensino, ao visitar as unidades escolares, relata suas observações, orientações e providências a serem tomadas, socializando e encaminhando a Dirigente Regional, conforme a necessidade, demandas das escolas sob sua responsabilidade.

Os números iniciais da pesquisa, apresentados na Tabela 1 (p. 17), Relação de Cargos, funções-atividade e empregos públicos, providos/preenchidos e vagos, publicada em Diário Oficial do Estado, de 29/04/2017, Suplemento p. 16 e 17, demonstram a complexidade da rede estadual paulista ao observarmos a defasagem de profissionais que atuam junto às escolas. Evidencia-se a necessidade da composição do quadro de profissionais nas diferentes escolas e também a grande rotatividade de membros existente entre as equipes escolares. Citamos o cargo de supervisores de ensino, de um total de 1.587 cargos, encontram-se preenchidos apenas os 1.233 e, de 5.095 cargos de Diretor de Escola, somente 2.818 encontravam-se preenchidos, com uma defasagem de 2.283 vagos.

Permeada de contradições e complexidade, a realidade educacional é um campo a ser compreendido, sendo que, a análise das categorias

trabalho e autonomia do supervisor de ensino apresentam contribuições na medida em que a razão possa auxiliar a melhor compreender a realidade. Neste sentido, conforme será citado no Capítulo 3 da pesquisa, (SGRILL, 2008, p. 312), "[...] a razão é uma faculdade que nos permite não só conhecer o mundo, mas construí-lo e modificá-lo", a fim de compreender "[...] seu sentido social, histórico, humano", como afirma Adorno e Horkheimer (1985), numa perspectiva crítica, o conhecimento deve levar o homem à sua emancipação e não à sua escravidão.

Retrospectiva histórica do trabalho do supervisor de ensino

A figura do supervisor de ensino sempre esteve relacionada ao seu caráter fiscalizador, sendo elemento externo aos processos da escola. Ao longo da história suas funções são reconstruídas, passando o supervisor a membro da equipe da escola e co-autor das políticas públicas da educação.

Este profissional sempre aparece como agente do Estado, com funções ligadas ao controle dos processos educacionais. Conforme Ananias (2010), em relação à época da República, havia a necessidade de se construir um quadro administrativo que se constituísse em uma nova elite burocrática que substituísse a administração lusitana. A inspeção era desenvolvida por agentes públicos, que estavam a serviço do aparelho do Estado, tanto em escolas públicas, quanto em escolas privadas e que, em termos hierárquicos, a inspeção ocupava posição intermediária na estrutura central da instrução pública e suas escolas.

Embora haja falta de documentos históricos sob a inspeção escolar, o que "[...] denota o descaso com a história da inspeção, de seus agentes e da própria educação paulista", essa categoria profissional se fez presente institucionalmente e, seus relatórios "[...] ajudam, ainda hoje, a desvelar as influências econômicas, políticas, sociais e culturais que determinaram a educação escolar nos diferentes momentos históricos", de acordo com Chede (2014, p. 50).

Em 1851, surge nova tentativa com a criação do Inspetor Geral, com abrangência em toda a Província, com a tarefa de "centralizar e uniformizar o trabalho dos inspetores, inspecionar e fiscalizar a instrução pública, além de outras atribuições", a partir do Regulamento de 8 de novembro de 1851.

Bugni (2016, p. 56) apresenta os diferentes períodos em que a divisão da inspeção escolar, proposta por João Lourenço Rodrigues no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1907/1908 esteve presente no cenário educacional:

- 1º período – 1846 a 1851 – comissões inspetoras municipais;
- 2º período – 1851 a 1868 – inspeção individual pela divisão da província em distritos;
- 3º período – 1868 a 1874 – inspeção cumulativa dos inspetores de distrito e presidente das câmaras;
- 4º período – 1874 a 1892 – inspeção coletiva pelos conselhos municipais;
- 5º período – 1892 a 1897 – inspeção individual por uma nova divisão de distritos, tendo inspetores técnicos remunerados;
- 6º período – 1897 a 1906 – continuação da inspeção individual, associada à fiscalização municipal, sem divisão dos distritos.

Esta divisão explica como a instalação do serviço de inspeção escolar em 1846 era realizada pelas câmaras municipais e mais tarde, em 1851 ocorreram alterações nas funções dos inspetores, descritas na legislação, com a cobrança do envio de relatório de inspeção trimestralmente, apresentando "o aumento da exigência da freqüência da inspeção nas escolas" (Bugni, 2016, 59).

Em 1868 a inspeção escolar dos inspetores de distrito sofre alteração para a inspeção em conjunto com as câmaras municipais, com uma orientação mais institucionalizada à inspeção escolar, induzindo-a a atuar mais na parte pedagógica.

Conforme Bugni (2016), no ano de 74 essa inspeção mais incisiva em relação ao pedagógico se intensificou, com a inspeção das aulas, e em 1880 com a Lei 130 ocorre a reforma da instrução pública na província, sendo somente instituída em 1887 com algumas modificações da inspeção escolar para a inspeção coletiva.

Segundo Warde o Decreto 218, de 27/11/1893 apresentou exigências para a atuação do inspetor distrital quanto à formação e experiência anteriores e em Bugni (2016, p. 62) verifica-se que "o inspetor distrital deu lugar ao inspetor escolar, denominação que perdurará até 1974, quando o termo foi substituído por supervisor pedagógico" e o inspetor geral, conforme a Lei 520, de 26/08/1897, era profissional nomeado pelo governo e auxiliado pelos inspetores, nas diferentes regiões.

Pelo Decreto nº 3.356/1921, identificamos apontamentos da comunicação do inspetor escolar com o delegado regional, por meio de relatórios e nomenclatura sobre inspetores de distrito. O Decreto 4.101/1926, artigo 32, apresenta as incumbências dos inspetores de distrito:

> Artigo 32. - Ao inspector districtal incumbe:
>
> 1.°- executar e fazer executar as recommendações do Director Geral da Instrucção Publica e do Inspector Geral;
>
> 2.° - fiscalizar as escolas dos respectivos districtos no que concerne á technica do ensino, disciplina dos alumnos e á idoneidade, assiduidade e efficiencia dos professores;
>
> [...]
>
> 6.º - enviar ao Inspector Geral respectivo, com a possivel brevidade um roteiro mensal de seus serviços, prestando conta dos gastos que effectuar;
>
> [...]

Sobre esta atuação dos inspetores escolares, Riscal e Gandini (2007) apresentam considerações a respeito da implantação das Diretorias de Ensino, argumentam que:

> No período de 1925 a 1930 a descentralização das inspeções fora acentuada (e na opinião de Almeida Júnior, exagerada): os inspetores foram distribuídos pelos distritos, passando a constituir um corpo numeroso de funcionários. Decorreu daí uma dispersão de pessoal que se procurou corrigir com um novo procedimento centralizador, cujo resultado, segundo Almeida Júnior, foi o cerceamento da autoridade dos inspetores, que passam a responder às inspetorias gerais, com sede na Capital. (RISCAL e GANDINI, 2007, p. 117).

Afirmam que as Diretorias de Ensino, entre 1930 a 1932, foram organizadas a partir da figura do inspetor escolar, de caráter fiscalizador e controlador, denominadas anteriormente de Delegacias de Ensino. O que se pode observar é que, segundo os autores, as ações tomadas durante este período, demonstram que a intenção era de garantir à Diretoria de Ensino, Delegacia de Ensino à época, a prerrogativa de ser responsável pela organização e fiscalização do ensino em São Paulo, na tentativa de institucionalizar a ação dos seus servidores como serviço público. Dessa forma, "[...] as inspeções possuíam aí um papel fundamental, uma vez que garantiam, por meio da fiscalização, que as ações locais seguissem o mesmo princípio adotado na administração de todo o sistema". (RISCAL; GANDINI, 2007, p. 118).

Por outro lado, apesar do caráter fiscalizador e controlador, fortemente marcado no serviço da inspeção, havia certa ênfase na atuação do Inspetor de forma individual, conhecendo a realidade local das escolas e suas condições ocupavam posições diferenciadas na organização na burocracia administrativa do aparelho do Estado e, de acordo com sua concepção de mundo e ser humano, poderiam propagar valores comprometidos (ou não), em diferentes intensidades, com processos de transformação social.

Ainda em Bugni (2016), identificamos o Decreto nº 46.045/1966 que trata sobre a realização do primeiro concurso de provas e títulos para inspetor escolar, sendo mais tarde revogado pelo Decreto 52.646/1971, passando a prerrogativa da realização do concurso para o Conselho Estadual da Educação.

Em 1974 o cargo de inspetor é extinto passando para a denominação de supervisor pedagógico. Na seqüência a Lei Complementar nº 114/1974, institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo e em seu artigo 9º, há a citação do supervisor pedagógico.

> Artigo 9.º - A carreira do Magistério é constituída de:
> I - cargos docentes, com as classes:
> a) Professor I;
> b) Professor II;
> c) Professor III.
> II - cargos de Especialistas de Educação, com as classes:
> a) Orientador Educacional;
> b) Diretor de Escola;
> c) Supervisor Pedagógico.

Essa breve retomada histórica demonstra fundamentos claros de que a origem do cargo de supervisor de ensino tem as raízes ligadas à trajetória do inspetor de distrito e, o Inspetor Geral, aos Diretores Regionais.

Com a promulgação do Decreto nº 5.586/75, as atribuições do supervisor pedagógico - como assim é chamado, passam a ser disciplinadas. O Decreto nº 7.510/76 reestrutura o sistema de ensino da Secretaria de Estado da Educação.

> Neste temos a presença de um sistema de supervisão articulador do planejamento macro e o planejamento curricular no nível das escolas, num modelo de administração centralizado, hierarquizado e burocratizado. A reestruturação da SEE/SP previa um núcleo pedagógico, representado pela CENP, e outros órgãos compunham a estrutura da SEE, a saber: CEI, COGSP, DRE (antigas Divisões Regionais de Ensino), DE (antigas Delegacias de Ensino, hoje Diretorias de Ensino) e EU. (CHEDE, 2014, p. 135).

Observa-se ainda que as atribuições inerentes ao cargo de supervisor de ensino foram sempre estabelecidas por meio de atos legais, sendo imposto um perfil que melhor atendesse às demandas educacionais da época, com a predominância do caráter administrativo, em relação ao caráter pedagógico.

A legislação educacional e o trabalho do supervisor de ensino

A atuação do supervisor de ensino tem como eixo a legislação educacional. Primeiro porque a educação no Brasil é prevista na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 a 214 e apresenta ps princípios básicos de liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias, a gratuidade do ensino público, entre outros. No entanto, esses direitos ainda encontram-se na esfera da previsibilidade e não da efetividade.

No palco da implementação das políticas públicas da educação está o supervisor de ensino, que atua na implantação de projetos e políticas do Estado e, dessa forma, a autonomia em seu trabalho torna-se um campo bastante complexo, uma vez que as políticas estão a serviço do "Estado nação", atendendo as necessidades do capital, por meio da regulamentação e de normas que, na verdade, regulam as próprias ações deste Estado.

Trabalho e Autonomia: Eixos da Análise da Atuação do Supervisor de Ensino

Pesquisou-se o tema trabalho a partir da perspectiva do trabalho enquanto produção e autoprodução, entendendo o homem como um ser que transforma a natureza para sua sobrevivência, de forma não alienante.

Saviani, 2007, ao distinguir os aspectos ontológicos e históricos, reforça que o trabalho é um atributo do homem, dado pela racionalidade.

> [...] no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades. (SAVIANI, 2007, p. 154).

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas, é que se caracteriza como trabalho. Segundo Saviani (2007, p. 154) "[...] a essência do homem é um feito humano. É o

trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico."

Como apresentado anteriormmente, o supervisor de ensino enquanto profissional da educação percorre um processo histórico de construção, à medida que as necessidades sociais, econômicas, culturais e políticas, surgem por meio das exigências de transformação do sistema educacional, que de inspetor escolar vai se construindo o supervisor de ensino como resultado de um processo.

Marx, no livro O Capital, já afirmava que:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes igualmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 1999, p. 212-213).

Nossa análise é que, o supervisor ainda não se deu conta que, ao exercer suas funções junto à escola e junto à Diretoria de Ensino, exerce um trabalho, o qual nem sempre é considerado como de construção e de transformação da natureza. É um trabalho que realiza em conjunto com seus pares, membros da equipe de supervisores e agentes escolares, mas que a sua ação resulta em um movimento frente à natureza, a educação.

O trabalho do supervisor de ensino se configura na esfera da organização dos meios de produção como trabalho intelectual. A sua atuação se dá por meio da reflexão, com orientações, análise de legislação, estudo teórico e de documentos escolares existentes na escola, junto a gestores, docentes, funcionários e comunidade em geral. Mas, em diversos momentos, o trabalho do supervisor de caráter de criação,

transformação, de trabalho intelectual, toma o caráter de trabalho apenas burocrático, manual, alienante e sem sentido.

Esta importante reflexão traz ao supervisor de ensino a consciência de que seu trabalho deverá estar a serviço da efetivação da educação de qualidade para todos, e que, historicamente, a escola esteve sempre a serviço das camadas dominantes, sendo uma das origens das desigualdades educacionais do nosso tempo. Seu compromisso deve ser o de trabalhar pela superação das condições adversas de tantos milhões de cidadãos que se encontram a margem de sua realização enquanto pessoa, pois:

> [...] "o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente" (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). Nesse sentido Mészáros reconhece a educação como possibilidade de transformação social, não só a educação formal, mas principalmente em outros espaços de educação, onde os jovens recebem influências e um olhar crítico e questionador mais estimulante do que na escola, onde se encontra a ideologia burguesa, mas também a possibilidade de subversão desta. (NASCIMENTO; BEZERRA, 2015, p. 8).

Ou seja, a educação deve ser vista como ferramenta de superação e de emancipação. O supervisor de ensino, em seu trabalho, deve propor ações na busca do direito a educação de qualidade, através do trabalho intelectual que exerce, da análise dos condicionantes presentes no cotidiano da escola e das interferências que a escola recebe política e economicamente.

Por outro lado, o trabalho, visto como autorealização, pode também tornar-se trabalho alienado, devido aos condicionantes do sistema capitalista que vigora em nossa sociedade. Os processos produtivos provocam uma relação entre trabalhador e produção, de forma que, quanto mais o trabalhador produz, mais ele se desvaloriza, pois o lucro gera riquezas daqueles que detêm o capital. Quanto mais há produção, mais há o desejo de consumo, e quanto mais produção e consumo, mais

lucro e valorização do produto. O homem torna-se escravo do trabalho, não se sente parte de sua produção, estando alienado ao processo de produção, o operário transforma-se em máquina, o qual "mortifica seu corpo e seu espírito". Ele não se vê parte do processo produtivo, pois se encontra alienado e fora do processo.

Esse processo ocasiona ao trabalhador o estranhamento, perde o sentido do seu trabalho enquanto produção que passa a fazer da sua vida apenas como meio de subsistência. Passa-se a exploração do homem pelo próprio homem através trabalho, reforçando assim a identidade deste à propriedade privada e ao salário.

O supervisor de ensino, a partir do momento que não se enxerga como parte integrante do processo de organização social, política, cultural e educacional, pode facilmente cair num trabalho alienado. A consciência do supervisor de ensino, enquanto trabalhador da educação, talvez seja o primeiro passo para a realização do seu trabalho pelo princípio da autonomia.

Enfatizamos que o termo autonomia é polissêmico e as discussões são recorrentes ao longo da história da formação humana na cultura ocidental, desde a democracia grega, sendo um dos maiores desafios do homem e também "[...] a mais crucial de sua aporias". (VALLE; BOHADANA, 2012, p. 187).

Os debates em torno da Teoria Crítica, de Adorno e Horkheimer nos auxiliam a compreender a construção do pensamento crítico do homem. No contexto de uma crítica à modernidade surge a Escola de Frankfurt, tendo entre os seus principais filósofos Max Horkheimer e Theodor W. Adorno verifica-se que estes se basearam na análise acerca do alcance do esclarecimento como evento demarcador da história e do desenvolvimento humano.

Para Sgrill (2008), os autores e críticos desta época constituíram um "círculo de intelectuais voltados para a filosofia social" e elaboraram "uma

teoria crítica que se volta para a sociedade, denunciando uma necessária e urgente transformação." Para ele,

> O pensamento desse círculo tem influências das mais diversas, do ponto de vista da Filosofia. [...] A proposta básica da Escola de Frankfurt era fazer uma análise crítica da sociedade burguesa que desse conta das questões suscitadas pelo advento do fascismo, no campo capitalista e do stalinismo, no campo socialista. Entre os temas presentes em suas análises destacam-se o autoritarismo, origem da sociedade burguesa, o esclarecimento, a indústria cultural, o processo de desumanização do homem, o papel da ciência e da técnica, o fascismo, entre outros. (SGRILL, 2008, p. 310).

Esses autores não trataram especificamente do tema autonomia, mas a crítica realizada por eles representou especificamente uma análise sob o ponto de vista da visão que o homem tinha sobre a sociedade, resgatando a autonomia como principal utilização da razão do homem, passa agora a ser questionada por meio da Dialética do Esclarecimento.

> No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

Na contemporaneidade, os autores irão discutir as ideias desenvolvidas no Século XVIII, século da consolidação do Iluminismo no pensamento filosófico ocidental, que embora tenha se caracterizado pelo combate ao dogmatismo, o racionalismo ganhou cada vez mais força, no âmbito das explicações dos fenômenos naturais e ocorrendo, por conseguinte, o abandono do encantamento mítico da explicação do mundo.

Praticamente dois séculos depois, Adorno e Horkheimer retomam o ideal do esclarecimento,

> No projeto de esclarecimento, como idealizado no século XVIII, havia a ideia da emancipação humana em relação à natureza. Essa emancipação seria possível através da dominação da natureza por parte do homem, conquistada através do desenvolvimento de seu potencial racional. Para Adorno e Horkheimer, o projeto de esclarecimento foi levado a cabo de forma unilateral, acabando por absolutizar a dominação da natureza, fazendo dessa dominação o

> fim último do saber. O homem foi levado a crer que, através de sua racionalidade, poderia – e deveria – imperar sobre a natureza. (SGRILL, 2008, p. 312).

Para os autores, "[...] a razão é uma faculdade que nos permite não só conhecer o mundo, mas construí-lo e modificá-lo" (SGRILL, 2008, p. 312). Sendo assim, o uso do conhecimento deve ser o de compreendê-lo em seu "contexto total", ou seja, compreender "seu sentido social, histórico, humano" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38). Pensando em uma perspectiva crítica, o conhecimento deve levar o homem à sua emancipação e não à sua escravidão, "transcender o objeto" e não estar subjugado por ele.

Nesta crítica à sociedade e toda a sua forma de escravização do homem, os autores Adorno e Horkheimer, desenvolvem em 1937, a Teoria Crítica, a qual "evidencia os dois princípios fundamentais que demarcam um campo teórico específico: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico" (GOMES, 2010, p. 287). Esses princípios, segundo os autores, representam uma perspectiva de busca da superação das dificuldades, com vistas à humanização, ou seja, pelo diagnóstico do tempo presente, não apenas em relação a uma descrição e sim, a um posicionamento, através de um diagnóstico crítico sobre a realidade.

> Os dois princípios mostram a possibilidade de a sociedade emancipada estar inscrita na forma atual de organização social como uma tendência real de desenvolvimento, cabendo à teoria o exame do existente não para descrevê-lo simplesmente, mas para identificar e analisar a cada vez os obstáculos e as potencialidades de emancipação presentes em cada momento histórico. (NOBRE, 2004, p. 33-34).

A teoria crítica, defendida pelos autores Adorno e Horkheimer, considera o comportamento crítico como forma de apreender a realidade cindida como contradição, percebendo os modos de organização social e econômica como uma produção humana e busca defender o comportamento crítico do indivíduo como forma de orientar-se para a emancipação, com o objetivo de eliminar barreiras verticalmente impostas.

Em Educação e Emancipação, de Adorno (1995), a questão da emancipação é vista como algo em que o homem não deve se subjugar a nada e nem a ninguém, sendo condição para aqueles que se dedicam à educação. Dessa forma, tece críticas ao educador, pois acredita que o mesmo deva desempenhar-se de forma a valorizar-se e valorizar o seu espírito, entendendo as funções das ideias apregoadas pela televisão e por toda forma de indústria cultural, como instrumento ideológico, pois, com a televisão há "a tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade". (ADORNO, 1995, p. 78; 84).

Para Adorno a escola não se constitui em um fim em si mesmo, e "a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto." (ADORNO, 1995, p. 117) Pois enquanto a sociedade viver a barbárie, a escola vai tentando sobreviver a tudo isso. É necessário a desbarbarização das pessoas individualmente, da sociedade e da humanidade como um todo.

Ele considera a grande importância da escola para o processo de desbarbarização da humanidade, sendo então princípio para a emancipação, pois "a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica". Suas considerações são no sentido de que o centro de toda educação política é que "Auschiwitz não se repita. Isto só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências." (ADORNO, 1995, p. 121) Ainda, "na medida em que colocamos o direito do Estado acima do de seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente." (ADORNO, 1995, p. 136).

Relacionando as ideias sobre emancipação do homem ao conceito de autonomia, entende-se que um indivíduo autônomo deve buscar a emancipação, para agir autonomamente em sua realidade. Para Adorno uma sociedade melhor, deve ter como pano de fundo a democracia formada por pessoas emancipadas. Assim, "uma democracia com o dever

de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado". (ADORNO, 1995, p. 141).

Para o autor, não se deve confundir o significado de autonomia como algo isolado, como "razão legisladora soberana absoluta", mas sim que a educação pressupõe "ser humano autônomo", e que em certo sentido é algo irrealizável, devido à contradição social, pois vivemos numa organização social heterônoma, e nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações. (ADORNO, 1995, p. 181).

Conduzir o homem à emancipação constitui um risco, e a sociedade, tal como ela é, mantém o homem não emancipado, pois ao contrário conduziria a sociedade à emancipação, o que seria necessário enfrentar resistências enormes, segundo Adorno. E ainda afirma que "[...] e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico". (ADORNO, 1995, p. 185).

As Relações entre Trabalho e Autonomia no Cotidiano da Supervisão de Ensino

A partir dos dados coletados nos questionários aplicados aos supervisores de ensino e entrevista semi-estruturada realizada com a Dirigente Regional, depreendemos ideias de que, trabalho "[...] pode tanto emancipar como alienar, e nós como educadores, tentamos atuar como emancipadores, porém, nem sempre com sucesso" (supervisor 2) e ainda, "[...] o homem vende sua força de trabalho em troca de subsídios necessários para a sua sobrevivência" (supervisor 3) e que o trabalho "[...] é uma atividade consciente, exercida pelo ser humano, constituindo-se em uma ação prática ou intelectual, criativa ou não, que modifica de alguma forma a sociedade. Implica a mobilização de conhecimentos, da

inteligência e da capacidade de realizar algo. É normalmente uma ocupação remunerada para que as pessoas tenham suas necessidades de sobrevivência supridas" (supervisor 7). Encontramos ainda "[...] trabalho é toda atividade humana, seja ela física e/ou intelectual, desenvolvida dentro de uma sociedade, por meio do qual contribuímos com nossos esforços e saberes no sentido de alcançar um objetivo, meta ou resultado para a instituição ou empresa a qual prestamos nossos serviços e do qual adquirimos o nosso sustento." (supervisor 10)

Em relação à autonomia, seria a "[...] capacidade que alguém tem de agir pelos próprios meios. Significa liberdade do indivíduo no tratamento de questões pessoais no âmbito do trabalho na tomada de decisões de forma racional, sem depender de outros" (supervisor 1); "[...] capacidade geral de decisão, independência na tomada de decisão, sem amarras ou mudanças, porém pautando-nos na ética que deve permear nossas atribuições" (supervisor 2); "[...] capacidade que o indivíduo tem de autogoverno e de autogestão das práticas e ações, intenções e ideários" (supervisor 3); "[...] é ter liberdade para atuar e propor situações assertivas" (supervisor 4); "[...] promoção da liberdade de decidir e de ter independência" (supervisor 6); " [...] é ter liberdade de opinião, ter a condição de poder decidir. É o pensar e o fazer autônomos. É a liberdade de escolha, de atuação." (supervisor 7); "[...] é ter a possibilidade de decidir as melhores formas de resolver as situações enfrentadas, utilizando-se de estratégias de resolução adquiridas através das experiências vividas e dos estudos realizados" (supervisor 8); "[...] capacidade de refletir e tomar decisões frente a situações apresentadas com responsabilidade, conhecimento técnico e experiência, quanto maior a experiência, maior a autonomia" (supervisor 9); "[...] a capacidade de o indivíduo, a partir de suas crenças, valores e objetivos, tomar decisões. Seria a possibilidade de fazer escolhas, responsabilizando-se por elas" (supervisor 10); "[...] ter segurança e conhecimento para tomar iniciativa

nos momentos certos como também diante de situações imprevistas" (supervisor 11).

Sobre a relação trabalho e autonomia, temos: "[...] o grau de autonomia no trabalho depende, especialmente, da formação/qualificação do trabalhador (supervisor 1)." A liberdade para a realização de intervenções no exercício das funções, as decisões sobre mudanças, sobre estratégias a serem utilizadas, exigem conhecimento e implicam participação responsável e a corresponsabilidade no exercício da função do supervisor de ensino.

A crença do supervisor de ensino é forte no sentido de que "[...] autonomia e trabalho não se conversam na realidade, pois em nosso trabalho (supervisão), estamos sujeitos a leis e resoluções que direcionam e induzem a nossa prática, mesmo que muitas vezes não concordemos na totalidade com o que nos é imposto (supervisor 2)." Encontramos a concepção de que o supervisor de ensino deve "[...] desenvolver suas funções diárias de forma proativa, como também, quando demonstra condições de propor soluções nas diversas situações que as próprias atividades laborais as exigem" (supervisor 3), e que é uma característica importante, pois encontrar novos caminhos e possibilidades, a partir da realidade, conforme os pressupostos da Teoria Crítica de Adorno e Horkhemer, analisados por Gomes (2010, p. 287), quais sejam, a orientação para a emancipação e o comportamento crítico.

A premissa de que "[...] a autonomia no trabalho está atrelada às normas e às leis que regem esse trabalho (supervisor 5)", é recorrente nas concepções dos supervisores. Ter autonomia no trabalho é realizar o que lhe compete de maneira mais livre, sem desrespeitar a legislação que rege o trabalho em si, o que denota uma clara compreensão dos limites que a legislação impõe ao supervisor de ensino e aos demais profissionais da educação.

Mas nada tira do trabalhador a "[...] capacidade de refletir" (supervisor 11) que se caracteriza pela ação humana que ocorre com a

construção de novas formas de pensar, a partir da capacidade criadora, também encontrada em Marx, sobre a especificidade humana do trabalho.

A experiência traz aos profissionais o conhecimento e a clareza que os auxiliará a atuar com autonomia necessária, encarada como segurança nos processos a serem seguidos. Nesse caso, a formação do supervisor como ferramenta de preparação para uma atuação autônoma também aparece em destaque, "[...] autonomia no trabalho depende, especialmente, da formação/qualificação do trabalhador. A liberdade, as intervenções no exercício das funções, as decisões [...] implicam participação responsável" (supervisor 1). Além da formação, a competência pessoal também é apontada: "[...] a relação entre trabalho e autonomia se faz presente quando o sujeito tem competências próprias/internas para desenvolver suas funções diárias de forma proativa" (supervisor 3).

Ter autonomia refere-se a apresentar iniciativa, entendendo que "[...] implica ter responsabilidade, capacidade de decisão, possibilidade de falar em nome próprio, bancando erros e acertos" (supervisor 6). O trabalho do supervisor de ensino "[...] é regido por leis que estipulam certas condutas, determinando certo padrão de atuação" (supervisor 8) e a relação se dá na "[...] capacidade de refletir, de escolher e decidir o modo pelo qual determinada ação será realizada" (supervisor 11).

Considerações Finais

Nosso objetivo foi oferecer uma reflexão acerca dos princípios que fundamentam a autonomia do trabalho do supervisor de ensino e como este profissional desenvolve sua prática e, a partir da análise dos dados levantados traçarem caminhos possíveis para o desenvolvimento de suas atribuições na perspectiva do trabalho com autonomia, com vistas à emancipação dos sujeitos.

Esta pesquisa apresenta contribuições à reflexão dos profissionais ligados à supervisão de ensino, pois, conscientes de que a autonomia em seu trabalho é relativa, oportuniza a ponderação das crenças e

concepções, para esboçar possibilidades de ampliação do trabalho, em busca de uma autonomia almejada na realização das funções que passa pela construção coletiva de ações concretas e delineadas a partir do seu fazer pedagógico. A pesquisa nos revelou que tanto na escola, como na Diretoria de Ensino, há um espaço que deve ser ocupado de forma consciente pela equipe dos diversos educadores, colaborando com a construção coletiva do trabalho pedagógico.

Os resultados encontrados na dissertação Trabalho e autonomia: entre as atribuições e caminhos do exercício do supervisor de ensino, nos apresentam o quanto o supervisor de ensino possui a compreensão do seu trabalho enquanto produção e criação humana e, por meio dele, transforma a realidade educacional e se transforma enquanto ser. Em meio às atribuições de rotina perde essa dimensão tão importante, ao passo que os momentos de formação, valorizados pelos profissionais, devem fortalecer suas concepções para atuar junto à realidade.

A autonomia como construção e realização entre os pares, parte de reflexões conjuntas e alinhamentos para o enfrentamento da realidade educacional, com ações apontadas e compartilhadas entre os diversos membros da equipe. Embora existam as determinações do sistema presentes no cotidiano da supervisão de ensino de forma contundente, através do aparato legal e das orientações encaminhadas pelos órgãos centrais, o espaço de atuação é organizado, dirigido e definido pela Diretoria de Ensino, através do Plano de Trabalho, construído por seus membros.

No que respeita à emancipação, Adorno e Hokheimer nos oferecem pistas de que ao supervisor de ensino é necessário encontrar sua identidade individual, junto à escola, a partir da sua identidade sócio-política, a fim de "responder as demandas que chegam dos setores que buscam um novo modelo de sociedade para o Brasil", conforme Arroyo (1982). Junto a esta identidade, há de se encontrar a função social e

política da própria escola no contexto mais amplo e dinâmico, e a correlação de forças sociais que existe em nossa sociedade.

Essa identidade será encontrada na medida em que há o enfrentamento da realidade em meio às contradições existentes. A participação, o trabalho coletivo, a organização do fazer pedagógico entre os docentes, a autonomia na organização do trabalho, são estratégias que podem surtir o efeito contrário ao perfil do supervisor controlador, autoritário e diretivo.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Trad. W. Leo Maar, São Paulo. Editora Paz e Terra. 1995.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BUGNI, Marco Aurelio. Supervisão pedagógica de ensino: o inspetor escolar primário em Sorocaba entre 1931 e 1974. 2016. 150f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

CARNAÚBA, Maria Érbia Cássia. Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer. Kínesis, Vol. II, n° 03, Abril-2010, p. 195 – 204. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/14_MariaErbiaCassiaCarnauba.pdf. Acesso em 21/11/2016.

CODO, Wanderley. O que é Alienação. 2ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

CHEDE, Rosângela Aparecida Ferini Vargas. A história da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989). UNICAMP. Campinas, SP: 2014. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319167/1/Chede,%20Ros%3Fngela%20Aparecida%20Ferini%20Vargas_D.pdf. Acesso em: 15/01/2017.

MARX, Karl.. O Capital: Crítica da Economia Política. Vol. 1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2014. (32ª edição)

RANGEL, M. Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 5. ed. Campinas/SP: Papirus, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.141, de 18/07/2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/docs/decreto_organizacao_se.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152 a 180. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf . Acesso em: 01 set.2017.

Tabelas

Tabela 1 - Número de cargos SEE/SP - profissionais que atuam na escola.

Profissional		Cargos preenchidos	Cargos vagos	Total geral
Supervisor de Ensino		1.233	354	1.587
Diretor de Escola		2.818	2.283	5.095
Professores – PEB I	SQC-II	19.508	41.396	60.904
	SQF-I	58	-	58
Professores – PEB II	SQC-II	121.320	65.836	187.156
	SQF-I	201	-	201
Agente de Organização Escolar	SQC-II	34.567	9.750	44.317
	SQF-I	1.430	-	1.430
Agente de Serviços Escolares		6.332	-	6.332
Secretários de Escola		2.096	-	2.096

Fonte: RELAÇÃO de cargos, funções-atividades e empregos públicos, providos/preenchidos e vagos, publicada em Diário Oficial do Estado, de 29/04/2017, Suplemento, p. 16 e 17.

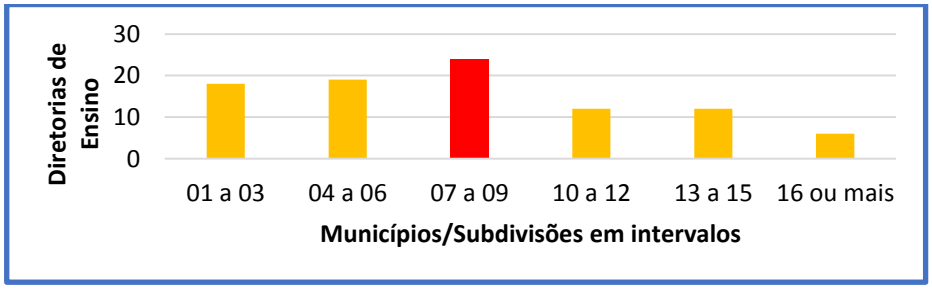
Tabela 2 – A Diretoria de Ensino Região de Itapetininga, seus municípios, número de escolas, de professores Titulares de Cargo e não Titulares de Cargo e número de alunos.

Município	Número de escolas	Número de Professores		Número de alunos
		Titulares de Cargo	Não titulares de cargo	
Alambari	1	24	20	629
Angatuba	3	60	56	1.463
Campina do Monte Alegre	1	14	16	309
Guareí	2	37	46	1.205
Itapetininga	26	618	497	15.750
Paranapanema	2	29	36	820
São Miguel Arcanjo	6	134	92	3.256
Sarapuí	2	45	31	1.074
Tatuí	9	301	218	8.294
TOTAL	**52**	**1.262**	**1.022**	**32.800**

Fonte: Tabela produzida por Ribeiro, E., a partir de dados fornecidos pelo Centro de Informações educacionais e gestão da rede escolar e núcleo de freqüência e pagamento da diretoria de ensino de Itapetininga (data base: maio de 2017).

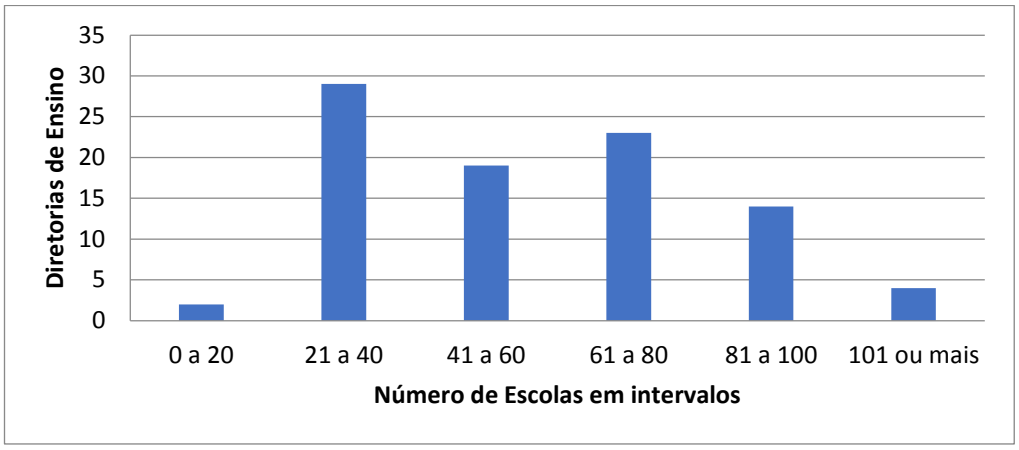
Gráficos

Gráfico 1 – Municípios/Subdivisões por diretorias de ensino.



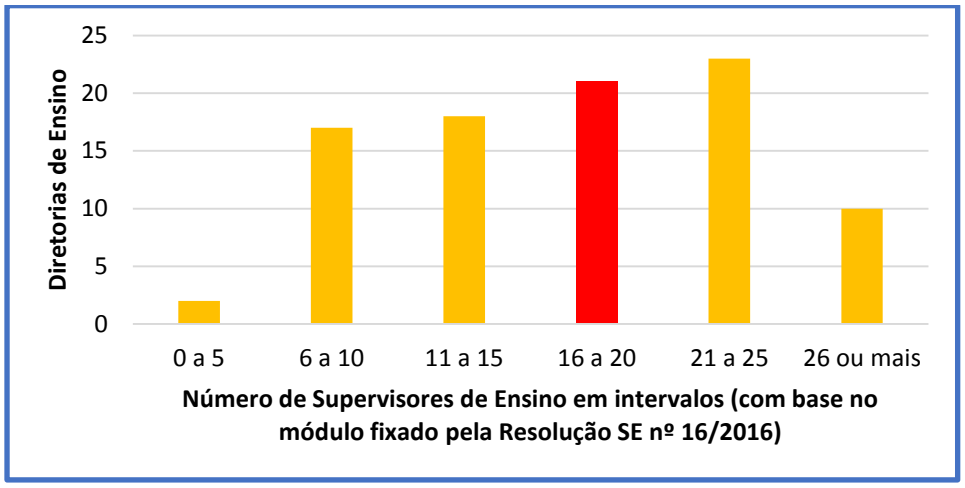
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do site www.educaco.sp.gov.br.

Gráfico 2 – Número de escolas por diretorias de ensino.



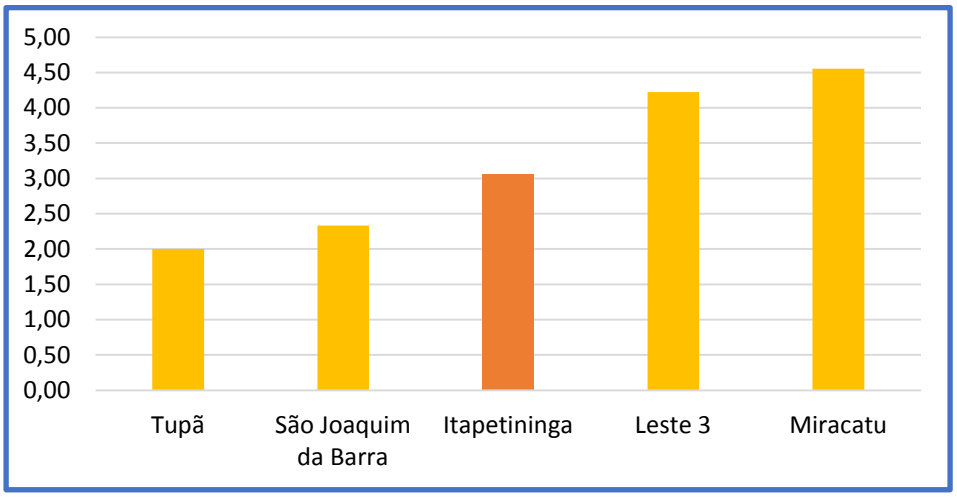
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do site www.educaco.sp.gov.br.

Gráfico 3 – Número de supervisores de ensino por diretorias de ensino.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do site www.educaco.sp.gov.br.

Gráfico 4 – Número comparativo de supervisores de ensino por diretoria de ensino.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do site www.educaco.sp.gov.br.

IMPRENSA

IMPRESSOS PEDAGÓGICOS

E INTELECTUAIS

A PRODUÇÃO DE MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE 1930 NO BRASIL PARA SUBSIDIAR OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES[152]

Roberlayne de Oliveira Borges Roballo[153]

RESUMO: Este trabalho é resultado da investigação historiográfica sobre os manuais de História da Educação (HE) que serviram de suporte para os cursos de formação de professores, a partir de 1930, no Brasil. Os manuais escolhidos foram editados pela Companhia Editora Nacional entre 1933 a 1977, pertencendo à "Coleção Atualidades Pedagógicas", no âmbito do projeto editorial intitulado "Biblioteca Pedagógica Brasileira". A perspectiva metodológica visa analisar alguns elementos que quando combinados, ajudam a elucidar os caminhos de publicação, divulgação e circulação dos manuais de HE. Significa dizer, que os manuais de HE, como ressalta Chartier (1990), são *objetos em circulação*. Em outros termos, o objetivo deste trabalho é decifrar elementos que fundamentam os processos de produção dos manuais. Por meio desta pesquisa, concluímos que os manuais manifestam a sociedade, a cultura e a pedagogia que contribuem para a memória da formação docente e para a própria história da HE.

Palavras-chave: Produção de manuais escolares; Manuais de História da Educação, Formação de Professores.

ABSTRACT: This paper is the result of the historiographical research on the History of Education (HE) manuals that served as support for teacher training courses, beginning in 1930 in Brazil. The chosen manuals were edited by Companhia Editora Nacional from 1933 to 1977, belonging to the "Coleção Atualidades Pedagógicas", within the scope of the editorial project titled "Brazilian Pedagogical Library". The methodological perspective aims at analyzing some elements that, when combined, help elucidate the ways of publishing, disseminating and circulating HE manuals. This means that HE manuals, as Chartier points out (1990), are *objects in circulation*. In other words, the objective of this work is to decipher elements that base the production processes of the manuals. Through this research, conclude that the manuals manifest the society, culture and pedagogy that contribute to the memory of teacher education and to the history of HE.

Keywords: Production of school textbooks; Manuals of History of Education, Teacher Training.

---

[152] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Imprensa, Impressos Pedagógicos e Intelectuais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[153] Professora do Setor de Educação, Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ex-Secretária de Educação do Município de Curitiba (2013-2016). Doutora em Educação, pela UFPR, linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE) e Núcleo de Estudos e Pesquisa História, Educação e Modernidade (NEPHEM). E-mail: roberlayneroballo@hotmail.com

Livros Escolares e Manuais de História da Educação

O livro escolar, na medida em que se configurou como bem de consumo, tornou-se o texto impresso de maior circulação, a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil. Considerado um *primo pobre* da literatura, porém, *primo rico* das editoras, como enfatizou Lajolo e Zilberman (1996), pode não ser tão sedutor como o livro de literatura, porém, sua utilização tem sido inevitável em todas as etapas de escolarização de um indivíduo, sendo "cartilha" quando dos processos de alfabetização, "seleto" quando da aprendizagem de determinada tradição literária e "manual" quando da profissionalização adulta ou do conhecimento das ciências. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 121).

Portanto, este *primo pobre de ascendência nobre* é uma fonte poderosa de conhecimento da história dos rumos educacionais de determinada sociedade, que por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, possibilita entender o desenvolvimento e a capacitação profissional destinada a indivíduos de um país (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996). Configura-se como um produto diferenciado, por possuir estratégias textuais e editoriais destinadas à escola, deixando ler as marcas de determinadas prescrições, os destinatários que se pretende atingir por autores e editores, criando registros de memória carregados de uma determinada cultura escolar.

A história do livro e da edição escolares se insere na história cultural, associada à constituição de uma sociedade letrada, e de modo particular, apresentando peculiaridades à história educacional pelo estabelecimento de vínculos com a escola. Aliás, a existência do livro escolar está vinculada aos sistemas educacionais que são estabelecidos pelo Estado, o que torna as condições de sua produção análogas aos demais livros.

Os livros escolares, neste sentido, em conjunto com outros artefatos (quadro-negro, caderno escolar, etc.), compõem uma diversidade material que marca uma nova forma do *fazer* escolar e um novo *olhar* para a

história da escola, da *educação*. Estes artefatos fazem parte da cultura material escolar que passou a ser objeto de estudos da História da Educação nos últimos anos devido a sua interlocução com a Nova História Cultural e, respectivamente, da preocupação de historiadores em preservar estes materiais enquanto fontes de pesquisa e memória educacional.

A ampliação e transformação do mercado de material escolar, especialmente do livro escolar, na Europa e América, se intensificaram na segunda metade do século XIX. No Brasil, particularmente, a década de 1890 foi marcada pelo grande desenvolvimento da indústria gráfica, sendo que várias tipografias e litografias dedicavam-se à impressão de periódicos e de impressos comerciais "(rótulos, folhetos, cartazes, cartões-postais e de visita, etc.)", além do aumento da circulação de jornais e da eclosão de outros gêneros textuais, como as revistas (RAZZINI, 2005, p. 105). As editoras expandiram seus negócios, abrindo filiais e ampliando a rede de representantes.

No início do século XX, dois terços da produção editorial brasileira era constituída de livros escolares, segundo Galvão e Batista (2009) de acordo com Abramo (1971). Na consolidação editorial do Brasil, a partir do período republicano, a Editora Francisco Alves (fundada em 1854) tornou-se o principal espaço editorial a publicar estes livros (nas cinco primeiras décadas do século XX), seguida por suas principais concorrentes: Editora Melhoramentos (1915) e Companhia Editora Nacional (1925) (HALLEWELL, 2005). Tanto a Francisco Alves, como a Companhia Editora Nacional, possuíam um catálogo que se sustentava, sobretudo, pela presença dos livros didáticos, tornando-se as maiores responsáveis pela própria constituição do campo editorial, bem como pela profissionalização do setor.

A crescente utilização de livros escolares, principalmente a partir das décadas de 1920 e 1930, acompanharia as novas perspectivas em relação aos currículos que se tornaram evidentes na reorganização da instrução

pública nos Estados brasileiros. Em 1920, o Brasil viveria tensões e conflitos provocados pelos processos de urbanização e industrialização. Dentre os vários aspectos e eventos que contribuíram para a efervescência reinante no país, as teorias pedagógicas consideradas progressistas no meio educacional, formuladas por americanos e europeus, começam a exercer fascínio nos educadores brasileiros.

Estas novas ideias passam a permear as reformas educacionais promovidas em todo o Brasil, por isso, novas perspectivas em relação ao currículo se evidenciaram na reorganização da instrução, e, em 1930, sob um contexto de reformas, as reformulações empreendidas nos currículos, substancialmente nos currículos dos cursos de formação de professores, provocariam mudanças significativas no campo editorial brasileiro. As editoras comerciais passaram a investir em literatura educacional, abrindo frentes de produção de livros voltados para "o currículo específico de formação profissional do professorado, com disciplinas como didática, psicologia, biologia educacional, sociologia educacional, história e filosofia da educação, entre outras." (TOLEDO, 2001, p. 52). Além do que, sob a influência dos discursos dos renovadores da educação, esta década seria particularmente determinante e fértil na criação de bibliotecas escolares e de bibliotecas infantis. Os livros se tornaram importantes instrumentos para a modelagem da prática pedagógica e do discurso dos professores, um instrumento que passou a compor e configurar o campo pedagógico.

Os livros escolares passaram a auxiliar nos processos de formação, revelando o anseio por renovação educacional aliado aos ideais de aprimoramento profissional dos futuros professores. Especialmente no caso dos livros de História da Educação (HE), destinados à formação de professores, optou-se aqui por denominá-los *manuais escolares*, à medida que *texto* e *forma* correspondem aos temas previstos para o ensino de uma disciplina formadora pertencente aos currículos de formação docente.

De acordo com Batista[154] (2009), a produção de livros escolares no Brasil pode ser classificada a luz de quatro categorias propostas por Alain Choppin: os manuais e seus satélites, as edições clássicas, as obras de referência e as obras paraescolares ou paradidáticas. Destas categorias, a mais precisa e elementar para este trabalho diz respeito à dos manuais e seus satélites, porque são os utilitários da sala de aula, sendo "concebidos na intenção, mais ou menos explícita ou manifesta segundo as épocas, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar." (BATISTA, 2009, p. 50).

Assim, passou-se a considerar as obras de HE manuais por excelência, porque são textos peculiares, desenvolvidos de acordo com programas oficiais voltados às questões educacionais. Estes livros apropriaram-se de diversos conteúdos, adequando-os a um texto de claro entendimento, a fim de explicar questões relativas ao passado da escola e da educação, além de propiciar a fundamentação das aulas dos professores dos cursos de formação docente.

Dessa forma, optou-se por pesquisar manuais de HE que mesmo sendo editados primeiramente em diferentes períodos e países, seriam posteriormente (re)editados e utilizados nos cursos de formação de professores do Brasil. Uma escolha que se tornaria difícil, à medida que havia uma gama significativa de manuais estrangeiros e também de novos manuais nacionais circulando no país, desde 1940. Porém, após pesquisas realizadas, observou-se com atenção que a Companhia Editora Nacional (CEN), seria uma das maiores (senão a maior) editora a publicar manuais de HE no Brasil, dando a ler publicações de títulos brasileiros e estrangeiros, de títulos novos e de reedições. Portanto, a escolha recaiu sobre os manuais de HE publicados pela CEN, que desde seu início priorizou sua produção sobre livros escolares e também livros de literatura e de poesia.

[154] Batista em seu texto "O conceito de 'livros didáticos'" In: BATISTA; GALVÃO (2009), traz a tradução de citações da obra de Choppin, intitulada "Les manuels scolaires: histoire et actualité". Paris: Hachette Éducation 1992.

Foram publicados onze manuais de HE na Coleção Atualidades Pedagógicas (CAP) que durou, sob o selo da CEN, 47 anos, sendo eles:

a) "Noções de História da Educação" (v. 5), de Afrânio Peixoto;
b) "História da Educação" (v. 34), de Paul Monroe;
c) "Noções de História da Educação" (v. 43), de Theobaldo Miranda Santos;
d) "A pedagogia contemporânea" (v. 53), de Lorenzo Luzuriaga;
e) "História da Educação e da Pedagogia" (v. 59), de Lorenzo Luzuriaga;
f) "História da Pedagogia" (v. 66), de René Hubert;
g) "História da Educação Pública" (vol.71), de Lorenzo Luzuriaga;
h) "Pedagogia Geral" (v. 75), de J. Leif e G. Rustin;
i) "Pedagogia social e política" (v. 77), de Lorenzo Luzuriaga;
j) "A Educação Secundária" (v. 94), de Geraldo Bastos Silva;
k) "Tratado das Ciências Pedagógicas/História da Pedagogia" (v. 114, n. 2), de M. Debesse e G. Mialaret.

É importante salientar que o fundo de edições da CEN, em 1939, já se encontrava praticamente todo organizado na forma de coleções, que se definiam de acordo com o público que se pretendia atingir. Cada coleção da CEN ganhou um diretor especializado no assunto, que passaria a acompanhar atentamente os movimentos do mercado e a selecionar os "manuscritos adequados e perceber, pelo conhecimento das práticas culturais em torno dos leitores visados, as novas possibilidades de expansão do livro naquela determinada fatia do mercado" (TOLEDO, 2001, p. 55). Por isso, ao convidar Fernando de Azevedo para dirigir a Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), a CEN acabou por constituir sua identidade com as propostas de publicação do novo editor e, por conseguinte, uma imagem perante a clientela.

A BPB foi lançada para atingir um vasto público de diferentes idades e diferentes interesses, sendo composta por cinco séries: 1 – Literatura

Infantil; 2 – Livros Didáticos; 3 – Atualidades Pedagógicas (CAP); 4 – Iniciação Científica; 5 – Brasiliana.

Nesta estruturação, a CAP passou a publicar livros para serem divulgados em diferentes espaços sociais, principalmente nas escolas de formação de professores, tendo por objetivo aperfeiçoar cultural e profissionalmente os professores e, por função ser larga ofensiva de renovação educacional, nas palavras de seu primeiro diretor, Fernando de Azevedo. A coleção permaneceria durante décadas no cenário editorial brasileiro, auxiliando os currículos de profissionalização docente, bem como fazendo circular uma quantidade significativa de manuais de HE destinados a atender esta demanda.

Nesta perspectiva, propomo-nos analisar a seguir por que e como ocorreram os processos de produção dos manuais de HE para subsidiar os cursos de formação de professores brasileiros, levando em conta alguns elementos que quando combinados, ajudam a elucidar os caminhos de publicação, divulgação e circulação dos manuais, sendo estes: *a editora* (CEN)*, a coleção* (CAP)*, os editores* (Fernando de Azevedo e Damasco Penna)*, e* o movimento das edições.

No contexto de mudanças educacionais ocorridas a partir de 1930: a publicação dos manuais de História da Educação

Nos anos de 1920, ocorreu a promoção do desenvolvimento da indústria editorial por meio de agentes que buscavam mudança cultural e educacional no Brasil. Entre estes agentes, destacar-se-ia o escritor e advogado Monteiro Lobato, que exerceu um papel fundamental tanto na transformação da indústria editorial, como também permitiu "que o movimento educacional entrasse nos programas de edição de suas editoras". (TOLEDO, 2001, p. 15).

Monteiro Lobato fundou um grande empreendimento, a Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato, importando equipamentos gráficos e expandindo o negócio editorial. Em alguns anos, a empresa de Lobato iria à falência, contudo, sua experiência o levaria a criar uma nova, a CEN,

fundada em 1925, em parceria com Octalles Marcondes Ferreira e seus irmãos. Lobato permaneceu na CEN até 1929, vendendo suas ações para pagar dívidas. Com sua saída, seu ex-auxiliar e sócio, Octalles Marcondes Ferreira, viria a transformar a CEN em uma das maiores editoras brasileiras.

Tendo como uma das principais prioridades a produção de livros voltados à literatura educacional, o crescimento inicial da CEN se deu com o desenvolvimento do ensino secundário após 1930. Neste período, com a instituição do Ministério da Educação e Saúde, ocorreu a expansão do ensino secundário e o seu desenvolvimento seria ocasionado devido às mudanças curriculares proporcionadas pela Reforma Francisco Campos, em 1931.

Frente a um mercado escolar em crescimento a partir da década de 1930, a expansão da CEN não se deu apenas com a ampliação do interesse pelo livro nacional, mas, pela difusão do mercado para novos leitores, como *as mulheres.* E, por meio da oferta de novos gêneros, como os manuais de HE, a CEN passou a cingir um *novo* grupo – de futuras professoras (e seus professores) – que não consumiam, até então, esta mercadoria.

Destarte, uma das propostas de renovação que surgira na CEN, seria a BPB idealiza por Fernando de Azevedo, em 1931. Além de fundar e dirigir a BPB, Azevedo também assumiu a direção de uma das coleções do projeto, a CAP, até 1945. Após 1945, o editor Fernando de Azevedo deixou a direção da CAP, sendo substituído por João Baptista Damasco Penna, em 1946. Penna tornou-se tanto diretor da CAP (até 1978), como da Coleção Iniciação Científica (também idealizada por Fernando de Azevedo).

O nome do organizador da coleção, ou do editor, passou a funcionar como uma espécie de propaganda dos textos a serem publicados. É importante ressaltar que o editor tem grande importância na história do livro. Chartier (1999a, p. 50) escreve que mesmo sendo variável, desde a

Antiguidade, a Idade Média, o Antigo Regime até a época contemporânea, há leitores, há autores, e de certo modo há editores.

Na CEN foi conferida autoridade ao organizador da coleção para selecionar títulos e autores necessários, além de poder vincular seus projetos às coleções. O editor geral ao delegar a administração das coleções aos diretores especializados garantia a pesquisa de livros adequados ao público visado, permitia a homogeneização dos textos, garantia que as formas materiais da coleção fossem adequadas com os usos aos quais se destinava e controlava os lugares de difusão do livro e seus impactos.

Assim, a BPB iniciou sua produção sendo marcada pelo movimento educacional ligado ao grupo de Fernando de Azevedo, que trouxera para a editora, os discursos, os artigos, os livros, da *hoste* dos renovadores. Este projeto reforçou também a autorrepresentação da editora como "agência educadora da nação, à medida que é obra editorial de renovação do livro didático, para todos os graus de ensino, e difusão de cultura, em todos os setores de conhecimento." (TOLEDO, 2001, p. 72). A BPB e a CAP são propostas por Azevedo como continuidade da Reforma 1927 do Distrito Federal. E, por sua vez, a nova Reforma do Distrito Federal realizada por Teixeira como continuidade da reforma de Azevedo.

Neste itinerário, a CAP lançou 134 volumes com temáticas educacionais diversas, 89 autores e várias reedições. O primeiro volume da CAP foi "Novos Caminhos e Novos Fins", de Fernando de Azevedo, publicado em 1931, e o último volume "A não diretividade", de Lucien Brunelle, publicado em 1978.

A CAP possuía uma dinâmica própria de publicações. E, particularmente no caso dos manuais de HE, apenas três obras (entretanto, importantes) foram publicados durante a gestão de Fernando de Azevedo: "Noções de história da educação" de Afrânio Peixoto, "História da Educação" de Paul Monroe e "Noções de história da educação" de Miranda Santos. Mas, sob a direção de Damasco Penna foram

publicadas oito obras referentes ao tema. Logo, do total de títulos publicados pela CAP, entre 1931 e 1939, apenas 5% são de obras relativas à HE, mas, entre 1940 e 1950, a HE obteve 8% de títulos publicados.

O primeiro manual de HE a ser publicado, as "Noções" de Peixoto, teve as três edições publicadas apenas durante a gestão de Azevedo (1933, 1936, 1942). Em contrapartida, dentre as 19 edições do manual "História da Educação" de Paul Monroe, apenas uma foi publicada durante a gestão de Azevedo (1939), as demais tornar-se-iam parte da coleção permanente – "padrão azevediano", sendo publicadas na gestão de Damasco Penna (1946, 1952, 1953, 1956, 1958, 1968, 1969, 1970, 1972, 1974, 1976, 1977, 1978, 1979, 1983, 1984, 1985 e 1987), tendo larga tiragem, aproximadamente 90.000 exemplares.

A obra de Miranda Santos "Noções de história da educação", teve a primeira edição publicada na gestão de Azevedo (1945), a segunda edição (1948) na de Damasco Penna, e as demais reedições (1951, 1952, 1954, 1955, 1957, 1958, 1960) foram publicadas na coleção do próprio Miranda Santos: "Curso de Psicologia e Pedagogia", que agrupava diferentes obras deste professor.

As outras obras referentes à HE, publicadas pela CAP: "A pedagogia contemporânea" (1951), "Pedagogia social e política" (1960), "História da Educação e da Pedagogia" com dezoito edições, "História da Educação Pública" (1959), todas de Lorenzo Luzuriaga; "História da Pedagogia" de Rene Hubert (1957, 1967, 1976); "Pedagogia Geral" de Leif e Rustin (1960, 1968); "A Educação Secundária" de Geraldo Bastos Silva (1969); "Tratado das Ciências Pedagógicas: História da Pedagogia" de Maurice Debesse e Gaston Mialeret (1977); fizeram parte da gestão de Damasco Penna.

Destaque para o manual de Luzuriaga "História da Educação e da Pedagogia" publicado em: 1955, 1963, 1967, 1969, 1971, 1972, 1973, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1982, 1983, 1984, 1985, 1987,

com uma tiragem de aproximadamente 80.000 exemplares, assim como o manual de Monroe, denominado "História da Educação". E, a obra de René Hubert "História da Pedagogia", que com apenas três edições (1957, 1967, 1976), obtivera tiragem de 30.000 exemplares (aproximadamente), sendo 15.300 reimpressos para a 3ª edição de 1976.

É importante observar que o manual de Hubert obteve uma tiragem significativa, 15.300 exemplares no ano de 1976. O manual de Monroe em 1958 obteve tiragem significativa de 7.940, que se ampliou em 1972 (8.934) e em 1979, chegou a 10.000 exemplares. Porém, a partir da década de 1980, o manual de Monroe sofreu uma queda nas tiragens. O manual de Luzuriaga, na década de 1970, especificamente em 1972, obteve tiragem significativa de 7.991 exemplares, e na década de 1980, ao contrário de Monroe, continuou com uma boa tiragem, chegando em 1984 a atingir 6.683 exemplares.

Ao retornar a análise no período que marcou o início da produção de manuais de HE destinados aos cursos de formação de professores no Brasil (1930), observa-se que os dois manuais lançados pela CAP: a obra inédita de Afrânio Peixoto e a obra traduzida de Paul Monroe estavam em consonância com as reformulações empreendidas nos cursos de formação de professores e com os debates na esfera educacional que rogavam por renovação e remodelação nas formas de atuação dos professores.

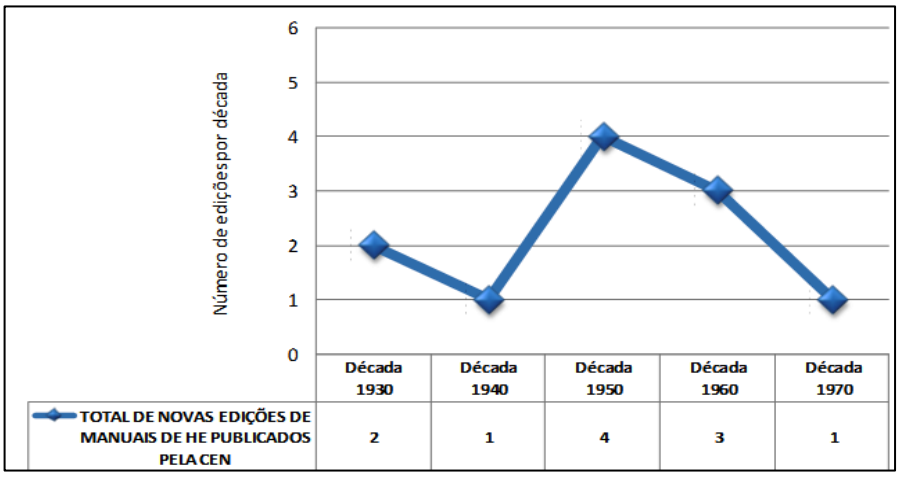
Na fase inicial da CAP, objetivando a publicação de livros para o aperfeiçoamento de professores, o editor Fernando de Azevedo acabou por alocar na coleção um manual de HE brasileiro e um proveniente dos Estados Unidos, imprimindo assim uma rede de relações entre o nacional e o internacional. Possibilitou também, o início de um processo de *diversificação* de autores e de propostas de estudos sobre a HE. Esta afirmativa pode se confirmar, à medida que os dois títulos (de Peixoto e Monroe) obtiveram larga tiragem no Brasil, fazendo supor que suas utilizações se deram em vários programas de ensino das escolas normais.

Especialmente em 1940, a CAP sofreu uma queda abrupta em termos de publicação de novos volumes, passando de seis lançamentos para nenhum, a que tudo indica pode ter ocorrido em parte, pela crise no mercado de importação de papel ocasionada com o início da II Guerra Mundial. Em 1941, 1942 e 1943, a coleção lançou apenas um livro por ano e em 1944, nenhum novo título. Entre 1945 e 1946 (os dois últimos anos de Azevedo à frente da CAP), foram editados três lançamentos/ano, sendo dois deles de Miranda Santos. De certa forma, neste período, a coleção recupera-se em relação ao número de livros produzidos, porém, apenas um manual de HE possui uma primeira edição publicada pela CAP: "Noções de História da Educação" de Miranda Santos, em 1945.

Sob a direção de Damasco Penna, alguns manuais deixam de apresentar em seus títulos a HE passando a incidir sobre a HP, pedagogia geral, pedagogia contemporânea e educação secundária. Contudo, apesar de apresentarem mudanças nos títulos, os manuais manter-se-iam congêneres, privilegiando em seus textos o passado das diferentes civilizações, das instituições educativas, bem como, mostrando a evolução das ideias pedagógicas, os filósofos, psicólogos, educadores, teóricos em geral do passado que produziram teorias educacionais.

O que chama a atenção é que a partir de 1950, com Damasco Penna a frente da CAP, abriu-se uma frente diversificada e *internacionalizada* de publicações de manuais de HE (7 novos títulos estrangeiros e 1 nacional). Constatou-se também, que as décadas de 1950 e 1960 são significativas pelo número de novos manuais de HE publicados pela CEN, como demonstrado no GRÁFICO 1.

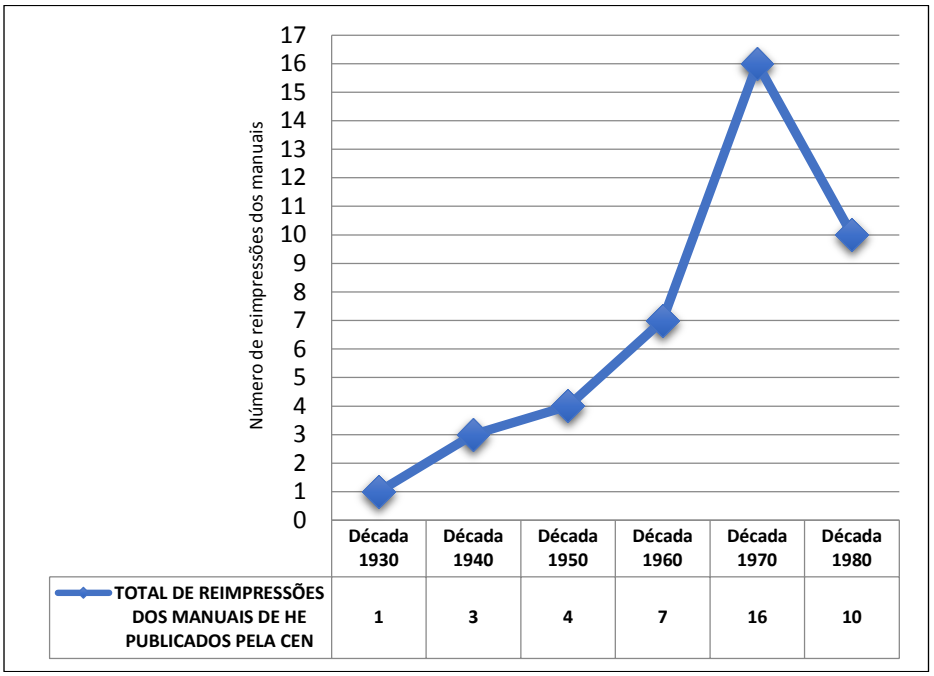
GRÁFICO 1 – Total de novas edições dos manuais de HE publicados pela CEN.



Fonte: ROBALLO, R.O.B. Manuais de História da Educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977): Verba Volant, Scripta Manent. 2012. 374 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012

Neste mesmo período começou a ocorrer um aumento de reimpressões, que tem seu ápice na década de 1970, como demonstrado no GRÁFICO 2. Nas décadas de 1950 e 1960 somadas às de 1970 e 1980, o espanhol Lorenzo Luzuriaga e o norte-americano Paul Monroe foram responsáveis pela maior fatia de reimpressões publicadas pela CEN. Em 1970 foram feitas oito reimpressões do manual "História da Educação e da Pedagogia" de Luzuriaga (1971, 1972, 1973, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979), e em 1980 foram seis reimpressões (1980, 1982, 1983, 1984, 1985, 1987). O manual de Monroe na década de 1970 foi reimpresso sete vezes (1970, 1972, 1974, 1976, 1977, 1978, 1979), e na década de 1980 ocorreram quatro reimpressões (1983, 1984, 1985 e 1987). Luzuriaga também foi responsável, a partir de 1950, pela maior fatia de publicações de títulos novos (quatro manuais) em relação às demais obras publicadas neste período.

GRÁFICO 2 – Total de reimpressões dos manuais de HE publicados pela CEN.



Fonte: ROBALLO, R.O.B. Manuais de História da Educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977): Verba Volant, Scripta Manent. 2012. 374 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012

Mediante o exposto, é possível observar o aumento significativo de novas edições e de reimpressões dos manuais de HE a partir de 1950. Dois acontecimentos interligados tornam-se significativos para explicar este movimento: o aumento de matrículas nas escolas primárias e o aumento de matrícula nas instituições de formação de professores.

Primeiro, com o aumento de matrículas nas escolas primárias, em meados de 1940 e 1950, e em 1970 com uma política voltada à educação básica, ocorreu um aumento das escolas e das faculdades de profissionalização do magistério voltadas para atender esta demanda. Em segundo, na mesma chave de análise, de acordo com o censo de 1940 o número de pessoas que haviam sido formadas no magistério chegou a um montante de 66.002 (6.650 homens e 59.352 mulheres). E, de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, houve um crescimento significativo de alunos matriculados nas Escolas Normais entre os anos de 1945 a 1971.

Devido à expansão do ensino primário, secundário, e superior em geral, os anos 1950 e subsequentes, foram marcados pelo aumento do

mercado potencial de livros didáticos. Nesta conjuntura, ocorreu um aumento de materiais publicados pelas editoras a fim de atender os cursos de formação de professores. Assim, a efetividade anunciada como qualidade da CAP**,** enquanto capacidade de permanência e de continuidade – a partir da circulação de seus livros – permite ser pensada atrelada ao desenvolvimento e crescimento da oferta do ensino, bem como, às mudanças empreendidas nos cursos de formação de professores.

João Batista Damasco Penna assumiu a BPB neste contexto de mudanças. O editor formou-se na Escola Normal Caetano de Campos. Anos depois, foi convidado por Lourenço Filho para fazer parte da equipe de revisão paulista dos testes Simon – Binet e também para lecionar nas classes iniciais do Liceu Rio Branco. Também foi convidado a substituir Lourenço Filho na Escola Normal, no período em que este foi Diretor da Instrução Pública de São Paulo (1930). Damasco Penna foi secretário particular de Azevedo em 1933, quando este atuava como Diretor da Instrução Pública de São Paulo. E, fez parte da comissão organizada por Almeida Jr., para o estabelecimento de critérios de avaliação da literatura pedagógica.

Apesar de participar ativamente no movimento dos anos 1930, Damasco Penna, ao contrário de Fernando de Azevedo, não foi um intelectual de grande notoriedade. Porém, foi na gestão de Damasco Penna que, em maior número de novas edições e reimpressões, os manuais de HE sinalizaram para o aumento da utilização destes nos cursos de formação docente, e anunciaram indiretamente as mudanças que estavam ocorrendo relacionadas à expansão de cursos de formação de professores, no Brasil, desde 1950.

Após o Golpe de 1964, a Reforma Universitária de 1968 oficializou a nova estrutura curricular dos cursos de Pedagogia que se expandiria por todo o Brasil. Com a Reforma Universitária de 1968 ocorreu a interrupção das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), sendo fracionada em escolas e institutos. Na USP, o antigo Departamento de Educação, que

funcionava desde 1938, integrado a Faculdade de Filosofia, passou a ser denominada em 1969 de Faculdade de Educação (FEUSP), funcionando com três departamentos: Filosofia e Ciências da Educação; Metodologia do Ensino e Educação Comparada; e Administração Escolar e Economia da Educação. Nesta divisão, o Departamento de Filosofia e Ciências da Educação passou a congregar diversas especialidades: Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Orientação Educacional, Orientação Profissional, Pesquisa Pedagógica, Lógica, Metodologia e Filosofia das Ciências.

Nesta nova organização o curso passou a abranger a formação de dois profissionais específicos: o *licenciado*, formado para atuar como professor no nível secundário; e o *técnico em educação*, com formação em Administração Escolar, Orientação Pedagógica, Inspeção e Supervisão de Ensino. E, neste contexto de reforma, se iniciou sistematicamente, nos cursos de Pedagogia, a introdução da disciplina de HE brasileira, que viria a ampliar a possibilidade de materiais a serem usados para tal finalidade. Segundo Tanuri (2000) a lei nº 5.692 de 1971 também apresentou mudanças substanciais para a formação de professores primários, transformando esta em uma habilitação técnica (Habilitação Específica para o Magistério).

Nesta mesma chave de análise, observa-se que a partir da década de 1970 há um acréscimo acentuado de reimpressões de manuais de HE/HP, ao mesmo tempo em que ocorre uma queda abrupta no número de novas publicações. Por hipótese, acreditamos que a queda de publicações de novos títulos, assim como o aumento de reimpressões, ocorreu devido ao processo de mudanças que começam a se evidenciar no campo da HE.

Estas mudanças passaram a legitimar diferenciadas condições de reinterpretação da história, impondo-se a descoberta de novos materiais, novos métodos de ensino, novas teorias, novas fontes, entre outras possibilidades para a HE (nacional e internacional). E, por mais que se

mantivesse (ou que ainda se mantenha) o uso de reimpressões de manuais de HE/HP nos cursos de formação de professores, este quadro de mudanças passou a se tornar uma espécie de impeditivo à escrita crescente de novos manuais. O último *novo* manual publicado pela CAP sob a direção de Penna: "História da Pedagogia" de Debesse e Mialeret, acompanhou as mudanças citadas anteriormente.

Com a morte de Octalles Marcondes em 1973, a CEN passou para o BNDES, em 1975. Contudo, a editora continuou mantendo a publicação acima dos quatro títulos por ano até sua venda para o IBEP, em 1978. Após 1978, não há mais a ocorrência de novas publicações de manuais de HE feitas pela CEN, e até o final da década de 1980, foram realizadas apenas reimpressões. Entretanto, entre 1930 e 1980 foram ao todo 58 manuais de HE (entre edições e reimpressões) publicados pela CEN que estariam circulando por todo o país, em bibliotecas de educação, ou ainda em salas de aula de cursos superiores e secundários de formação docente. Fora os manuais publicados por outras editoras, não contabilizados nesta pesquisa.

Considerações Finais

Uma vez escritos e saídos da editora em formato de objeto (concreto), os manuais de HE passam a existir como um *objeto* passível de circulação entre diferentes mãos e diferentes lugares. Entende-se, dessa forma, que os livros guardam em si uma história. A história da sua produção, das suas finalidades, dos seus usos. Por isso, inventariar as características da produção dos manuais de HE é um passo que consideramos fundamental para manter viva a história dos processos de formação docente e da própria história da HE.

Num processo laborioso, quando os textos de Monroe, Peixoto, Miranda Santos, Luzuriaga, Hubert, Silva, Leif e Rustin, Debesse e Mialaret tornaram-se livros de HE, garantiu-se a mercadoria, o "produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado" (BITTENCOURT,

2008, p. 14). Contudo, ao circularem por diferentes escolas, em diferentes países, estes manuais transformaram-se em instrumentos pedagógicos, em veículos mediadores de um sistema de valores, de ideologia, de cultura. Ambas, *forma e texto* indiciam as práticas escolares.

No caso da história da formação docente no Brasil, se produziram e se comercializaram as obras de HE com a finalidade de suprir as necessidades dos cursos para formação do professorado. Editoras e editores, atentos ao mercado escolar, abriam uma frente de publicação de manuais para atender a demanda de um novo grupo de leitores que nascia – professores e alunas dos cursos secundários e superiores de formação docente.

Neste percurso é importante destacar a significativa produção de manuais de HE publicados pela CEN que circularam no país a partir de 1930. Ao somar-se, por exemplo, a tiragem total de volumes dos manuais de Hubert, Luzuriaga e Monroe, tem-se significativamente aproximados cento e noventa e três mil volumes comercializados (193.000).

Frente a este *corpus* de análise duas questões mereceram destaque. A primeira se refere às obras estrangeiras de Hubert, Luzuriaga e Monroe que obtiveram larga tiragem no país, confirmando sua ampla circulação e a existência de um intercâmbio entre as escritas nacionais e internacionais da HE. A segunda diz respeito às trajetórias de publicação dos manuais enquanto testemunho das mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro: do início das suas publicações em 1930, relacionadas às mudanças ocorridas nos currículos e programas da formação docente; do ápice das reimpressões em 1970, ocasionadas pelo aumento de matrículas nas instituições secundárias e superiores de formação docente e nas escolas primárias; e da queda na produção a partir do final de 1980, relacionada às mudanças no campo da HE.

Dessa forma, ficou evidente que os manuais de HE escaparam e ganharam densidade tornando-se essenciais, como destaca Chartier:

> Decifradas a partir dos esquemas mentais e afetivos que constituem a cultura (no sentido antropológico) das comunidades

> que as recebem, tais obras se tornam um recurso precioso para pensar o essencial: a construção de um vínculo social, a subjetividade individual, a relação com o sagrado. (1999b, p. 9).

No processo de edição destes manuais, vimos que o editor cuida de sua organização, cumprindo funções básicas como a de ser um "*director de orquesta*" dos agentes que intervém na produção da obra, e de estar sensível aos movimentos culturais, e no caso dos manuais de HE, aos movimentos educacionais de seu tempo (REIRIS, 2005, p. 238). Certamente os criadores dos livros, os poderes ou os "*experts* sempre querem fixar sentidos e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura" (CHARTIER, 1999b, p. 9).

E a CAP, além de colaborar com a demanda do mercado escolar, desde seu início, inspirada pelos debates de 1930, *cria* e *recria* uma demanda própria de títulos sobre HE (e não só destes), orquestrando um conjunto de obras, autores e saberes *desenhados à luz* de uma nova cultura pedagógica para a formação de professores. Nesta história, a princípio sob o olhar de Azevedo, a CAP tornar-se-ia uma estratégia política de "penetração de determinadas representações do que deveria ser a formação do professorado" (TOLEDO, 2001, p. 207), para em seguida, com Damasco Penna, desviar-se das dimensões políticas, priorizando a *efetividade* concedida pela permanência dos manuais.

Decisivamente a editora, os editores e seus projetos, e a coleção, contribuem para a história da HE por oferecer aos historiadores fontes preciosas. Nunca é demais repetir que, o que um dia foi o novo – *livro novo* – hoje se constitui como uma importante parte da história de um campo.

Adentrando assim, no território da produção editorial, compreendemos que os manuais de HE são suportes *produtores de sentido*. Importa destacar que a publicação de manuais de HE feita pela CEN, acompanhou um contexto de mudanças sociais, culturais e políticas. Portanto, os manuais de HE em suas características materiais e estruturais, fundamentalmente revelam discursos que inter-relacionam

pelo menos três grandes conjuntos de condições, como enfatiza Batista (2009a): aquelas ligadas a *fatores de ordem econômica e tecnológica*, de ordem educacional e pedagógica e de ordem social e política.

Dessarte, a história dos manuais de HE fornece elementos para entender seu papel na reprodução do conhecimento, mediante a vasta publicação e circulação dos objetos pelos mais variados cursos de formação de professores.

Referências

BASTOS SILVA, Geraldo. **A Educação Secundária.** 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.94).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de "livros didáticos". In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910).** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução de: MORAES, Reginaldo de. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999a.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de: PRIORI, Mary del. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b.

CHARTIER, Roger. **El Mundo como Representación. Historia cultural: entre práctica y representación.** 2.ed. Barcelona: Gedisa, 1990, p.I-IX.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. **Tratado das ciências pedagógicas 2: História da pedagogia.** Tradução de: RIZZI, Carlos; DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.114).

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história.** Trad. VILLALOBOS, Maria da Penha; OLIVEIRA, Lourenço de. e SOUZA, Geraldo Gerson de. 2.ed. rev. ampl. São Paulo: Editora da USP, 2005.

HUBERT, René. **História da Pedagogia.** Tradução de: DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.66).

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LEIF, Joseph; RUSTIN, Georges. **Pedagogia Geral:** pelo estudo das doutrinas pedagógicas. Tradução de: DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.75).

LUZURIAGA, Lorenzo. **A Pedagogia Contemporânea.** Tradução de: BECKER Idel. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.53).

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia.** Tradução de: DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.59).

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública.** Tradução de: DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, trad. Lólio Lourenço de Oliveira, 1959. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.71).

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia Social e Política.** Tradução de: DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.77).

MIRANDA SANTOS, Theobaldo. **Noções de História da Educação.** 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945. (Edição Ilustrada). (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.43).

MONROE, Paul. **História da Educação.** Tradução de: AZEVEDO, Nelson Cunha de. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.34).

PEIXOTO, A. **Noções de História da Educação.** 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.5).

REIRIS, Adriana Fernández. La importância de ser llamado "libro de texto": hegemonia y control del currículum en la aula. Madrid: Miño y Dávila, 2005.

ROBALLO, R.O.B. **Manuais de História da Educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977)**: *Verba Volant, Scripta Manent*. 2012. 374 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de educação escolar.** Campinas, São Paulo, n. 4 (especial), p.61-88, mai/jun/jul/ ago. 2000.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção Atualidades Pedagógicas:** do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). 2001. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CONTRIBUIÇÃO DA IMPRENSA PERIÓDICA NA (RE)CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM SOROCABA (SP)[155]

The contribution of the periodic press to the (re)construction of the history of education in Sorocaba (SP)

Valdelice Borghi Ferreira[156]

Resumo O estudo enfoca a relevância da imprensa periódica na (re)construção da história da educação de Sorocaba (SP), na Primeira República, reconhecendo-a como fonte documental e historiográfica, integrante do contexto histórico, participando e revelando as tensões do momento vivido. As publicações auxiliam no processo de sistematização de fontes documentais escolares, pois, sua dispersão, aliada à má conservação é um problema que persiste e dificulta a pesquisa sobe a história da educação da cidade. Foi privilegiado o estudo do "O Cruzeiro do Sul", representativo do Partido Republicano Paulista e do patronato, e "O Operário", expressão da intervenção político-organizativa dos trabalhadores, especialmente no campo da educação. A análise revelou aspectos da realidade e especificidades locais e sua articulação com a macro-história.

Palavras chave: Hhistória da educação. Imprensa. Educação escolar. Educação informal. Operários.

Abstract: This paper is focused on the relevance of the periodical press in the (re) construction of the history of education in Sorocaba (SP), in the Primeira República (First Republic), recognizing it as a documentary and historiographic source, part of the historical context, participating and revealing the tensions of that moment. The publications help in the process of systematizing school documentary sources, as, its dispersion combined with poor conservation is a problem that persists and makes it difficult to research the history of education in the city. The study of "The Cruzeiro do Sul" newspaper, representative of the Partido Republicano Paulista (Paulista Republican Party) and of the patronage, and "O Operário", an expression of the workers' political-organizational intervention, especially in the education scope, was favored. The research revealed aspects of local reality and specificities and their articulation with the macro-history.

Key-words: Education history. Press. School education. Informal education. Workers.

---

[155] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho 5- Imprensa,Impressos Pedagógicos e Intelectuais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[156] Universidade de Sorocaba. Doutora em Educação. Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia valdelice.ferreira@prof.uniso.br

Introdução

O trabalho é continuidade do estudo sobre a história da educação da cidade e tem como centralidade analisar a relevância da imprensa periódica em sua (re)construção , na Primeira República. Sua contribuição é fundamental, pois, documentos escolares, quando existem, estão dispersos, muitos em estado precário de conservação e em locais inadequados de arquivamento, dificultando a pesquisa. A situação dos jornais não é muito diferente. Ao privilegiar a imprensa periódica pretende-se refletir sobre a educação com base em novos procedimentos de análise, procurando entender a escolarização da sociedade em sua perspectiva histórica.

Na compreensão de Gatti Junior (2002, p.16) nota-se um redirecionamento para interpretações sobre o passado educacional, com a utilização de fontes diversas daquelas baseadas apenas na legislação educacional. De acordo com Carvalho (2004, p.48), o espaço jornalístico "Na verdade, constitui-se num instrumento de veiculação e manipulação de interesses diversos, passa a atuar na vida social e, consequentemente, não fica alheio à realidade histórica, na qual está inserido". Enfatiza a possibilidade de estudar-se a história da educação com a contribuição de jornais, "pois através deles manifestam-se os problemas educacionais[...] e compreendem-se as dimensões sociais da educação". As notícias educacionais possibilitam "compreender como as relações foram sendo construídas dentro dos microcosmos sociais". Procura-se assim "preencher algumas lacunas deixadas pelas pesquisas macro-estruturais e traz para o cenário histórico agentes sociais antes desconhecidos, passando a valorizar o seu saber e sua vivência (CARVALHO, 2004, p. 49). Entretanto, deve ser lembrado que os pesquisadores devem aceitar suas limitações, pois a intervenção jornalística pode ser contagiada pelo momento político e sujeita a juízos pessoais. Aceitando essa realidade, optou-se pela análise da imprensa, conforme exposto. Entre os jornais que circularam na época delimitada e que, sob diferentes óticas e interesses propagavam o ideário

educacional, foram privilegiados: *O Cruzeiro do Sul*, no papel de opositor e crítico das reivindicações e ações do operariado sorocabano e *O Operário*, defensor dos trabalhadores, cuja análise contribui para a compreensão de aspectos da educação formal e não-formal do período.

Contextualizando

Para maior compreensão, necessário se faz uma breve contextualização histórica do período. O Brasil republicano nas primeiras décadas do século XX passava por várias transformações: início da industrialização, urbanização, e o desenvolvimento da burguesia industrial/comercial. A nova situação atraiu imigrantes possibilitando transformações políticas e econômico-sociais, favorecendo mudanças na educacão. Os países mais desenvolvidos, desde o final do século XIX instituíram os sistemas nacionais de educação, tornando a escola primária obrigatória, laica, universal, gratuita. Desenvolveu-se o movimento de renovação da Escola Nova, conhecido no Brasil, após quatro décadas do início de sua expansão (NAGLE, 2001, p. 312). Nesse contexto, o ideal republicano de instrução para o povo, de democratização e formação do cidadão ganhou centralidade na Primeira República. A educação passou a ser considerada como condição essencial para o progresso do país, sendo defendida por vários segmentos sociais, políticos e religiosos, sob várias óticas e interesses. A sociedade deveria ser reformada, começando pela reforma do homem, tendo a escola como centro (NAGLE, 2001, p.134). Entretanto, as práticas políticas contradiziam o discurso liberal republicano, pois favoreciam os grupos que apoiavam as bases de sustentação dos governos oligárquicos. Nas cidades as classes mais favorecidas eram contempladas com grupos escolares, muitas vezes luxuosos, enquanto a maioria da população continuava analfabeta. Entre os excluídos estavam os operários que, para além das reivindicações trabalhistas, lutavam pela educação de seus filhos.

Sorocaba inseria-se na realidade nacional. Com o encerramento do Ciclo do Tropeiro, a cidade estava direcionada a outras atividades

econômicas com a criação das fábricas têxteis e a instalação da Estrada de Ferro Sorocabana (1875). Denominada "Manchester Paulista" em l905, teve a indústria têxtil como responsável pela imagem de progresso que as elites republicanas esforçavam-se por passar. Visualizada como progressista, a cidade atraia trabalhadores de outras regiões, da zona rural e um grande número de imigrantes, sobretudo italianos, espanhóis, portugueses, além de alemães e ingleses que trabalharam na parte técnica das fábricas e ferrovia. Os imigrantes concentravam-se nos bairros, trabalhando nas indústrias têxteis, na ferrovia e, também no pequeno comércio e agricultura. Os operários participaram ativamente dos movimentos grevistas do início do século XX, reivindicando melhores salários, escolas, diminuição da jornada de trabalho, melhores condições de vida expressando sua revolta contra um sistema social injusto. A imprensa operária representou o papel de mediação entre esses sujeitos e a sociedade. Politicamente, a cidade foi dominada pelo Partido Republicano Paulista, liderado por Luiz Pereira de Campos Vergueiro, no período de 1906 a 1928 – o vergueirismo, que representava em dimensão local e regional a "política dos governadores" e o coronelismo, então práticas nacionais. Seu domínio manifestou-se em todos os setores, incluindo a educação. A falta de escolas era flagrante e as raras iniciativas eram sempre creditadas aos favores do chefe político e de sua ingerência junto ao governo estadual, cujas ações eram voltadas aos interesses da oligarquia dirigente. O processo de escolarização da cidade assumiu contornos singulares – não houve preocupação com a referência visual das escolas ou com sua expansão. Além disso, Vergueiro era contrário à criação da Escola Normal (criada somente em 1929, após sua saída do poder) e do ensino secundário, considerados desnecessários para uma população operária, colocando-se na contramão da bandeira republicana de expansão da educação.

A educação na imprensa

Neste contexto foram analisados os jornais O Cruzeiro do Sul e O Operário.

O Cruzeiro do Sul

O Cruzeiro do Sul definia-se como "Orgam Republicano. Propriedade de uma Associação"e sua redação situava-se à Rua Monsenhor João Soares, nº 25. Na primeira edição, em 12/06/1903, o jornal publicou "O nosso Programma"

> De longa data acariciávamos a idéia de publicar uma folha que não estivesse adstricta a conveniências de partidos políticos; que existisse por si sem depender senão de apoio publico, que dissesse o que precisa dizer e que defendesse com honestidade os interesses do Direito e da justiça [...] Não é um órgão partidário: é uma folha republicana e nada mais... (Cruzeiro do Sul, 12/06/1903, p. 1

Na realidade, o jornal funcionava como órgão oficioso do Partido Republicano Paulista e defendia de todas as formas o grupo liderado por Luiz de Campos Vergueiro. As desavenças com *O Operário* eram constantes, com provocações e respostas contundentes de ambas as partes. Seus registros sobre o movimento operário em Sorocaba, embora sempre críticos, constituem documento importante sobre o período.

O surgimento do *O Operário* foi fortemente combatido, defendendo o grupo empresarial

> Appareceu no domingo passado o jornal atacando o pessoal superior e administrativo de algumas fábricas existentes em Sorocaba.[...] A classe operária merece mais respeito e mais critério, porque é composta de milhares de famílias [...] accusar falsamente não é fazer propaganda, é antes affastar a confiança que só devia conseguir O Operário, pelo critério salutar da verdade e da imparcialidade. O Operário falseia os factos e não possue doutrina...[...] Mas então não é jornal e não merece respeito. As suas palavras são deshonestas e são traiçoeiras (Cruzeiro do Sul, 30/09/1909).

O jornal defendia o patronato durante as greves, nas quais houve atuação significativa dos operários sorocabanos. Durante a greve de 1911 as autoridades solicitaram reforço policial da capital. Vergueiro e o PRP declararam não estar envolvidos nas prisões dos trabalhadores (Cruzeiro

do Sul, 06/08/1911, p. 2). O jornal publicava breves notícias, sempre em página interna, minimizando a importância do movimento, que terminou após uma reunião entre patrões e empregados, mediada por Vergueiro. Pelo acordo,"para felicidade de operários e patrões"-as fábricas cumpririam "apenas" 10 h de trabalho. O jornal registrou

> Para haver ordem e progresso, preciso se torna a harmonia[...] os srs industriais, que são homens de reconhecido amor ao desenvolvimento desta terra concedendo à classe operaria a fixação de horas pedida, praticaram um acto que muito os nobilita. (Cruzeiro do Sul, 10/08/1911, p. 2).

Assim, a greve havia interrompido o estado de harmonia, restabelecida pela boa vontade do patronato e a intervenção de Vergueiro. A redução da jornada de trabalho não foi visualizada como conquista dos operários, mas como um ato de benemerência da oligarquia patronal. O jornal procurou ignorar a greve de 1917, mas, percebendo a gravidade da situação, noticiou a eclosão do movimento na cidade, no dia 17/07, em letras maiúsculas A GREVE NA CIDADE – CERCA DE 10.000 OPERÁRIOS EM PAREDE. A polícia solicitou ajuda das forças federal destacada no Ipanema, da Linha de Tiro 359, e da capital, que feriram vários participantes (Cruzeiro do Sul, 17/07/1917, p. 1). A onda de greves se expandiu nos anos de 1918 e 1919, com adesão dos trabalhadores sorocabanos. A posição do Cruzeiro do Sul foi notadamente crítica pela perturbação da paz e exigências consideradas descabidas. Na greve da Estrada de Ferro Sorocabana, o jornal advertiu os operários, afirmando que não poderiam exigir diminuição das horas de trabalho (15, 16 horas), para 8h e ainda aumento de salário, pois "não se pode pagar dobrado, 8 horas como se fossem 16 e ainda dar aumento" (Cruzeiro do Sul, 03/07/1919, p. 2). A oposição do jornal aos movimentos grevistas foi demonstrada de maneira mais contundente no artigo "Operários, alerta", significativamente publicada na primeira página, no dia 07 de setembro

> Há maneja de um grupo de perigosos agitadores anarchistas vulgares e de profissão[...] com uma greve que não tem razão de ser [...] Não são cidadãos nem siquer brasileiros. É obra do tal Partido Comunista Anarchico há pouco descoberto em São Paulo, que pretendia a suppressão do Estado, exercito, política, união

> livre e outros absurdos dessa ordem. (Cruzeiro do Sul, 07/09/1919, p. 1).

De acordo com o jornal, todas as greves sofreram intervenção de Vergueiro para sua pacificação e pelo bem dos operários. O entendimento do posicionamento político do jornal é fundamental para a compreensão de sua contribuição para a educação escolar.

A educação escolar no jornal

O primeiro grupo escolar, Antonio Padilha, foi criado em 1896, sempre funcionando em casarões adaptados. A escola definitiva, à Rua Cesário Mota, foi inaugurada em 1913. "O Grupo Escolar [...] estava magnificamente installado [...] tão desejado pelos nossos conterrâneos e que forçoso é confessar, devemos ao nosso illustre e estimado chefe dr. Campos Vergueiro". (Cruzeiro do Sul, 16/10/1913, p. 2). O jornal registra que ao mudar o Padilha para o prédio definitivo[...] "o antigo prédio da rua Monsenhor João Soares será aproveitado para o segundo grupo escolar que, devido aos esforços do nosso incansável chefe dr Campos Vergueiro, vai ser creado brevemente nesta cidade"(Cruzeiro do Sul, 4/10/1913, p. 2) Sobre a inauguração o entusiástico repórter descreve o evento com "indisivel contentamento", tendo "agradabilíssima impressão" sobre o "majestoso prédio", em "local magnífico", com "enormes e belíssimos pavilhões para recreio" e "enormissimo parque"; o "asseio nos mictórios era rigorosissimo". (Cruzeiro do Sul, 22/10/1913, p. 2). Apesar dos exageros e da modéstia do prédio, comparado a outros construídos no interior, foi o único em muitos anos, que se aproximou da "escola republicana", central, com visibilidade geográfica e também política, como obra do PRP e do seu chefe político.

Vários jornais participaram dos movimentos para a criação de segundo grupo escolar de Sorocaba, o Visconde de Porto Seguro, em 1914. As informações sobre a criação e o funcionamento inicial foram obtidas por meio do *Cruzeiro do Sul,* em virtude da inexistência de qualquer documentação em poder da escola. Funcionou no mesmo prédio

do Antonio Padilha, instalado em 1896. Após 1925 mudou-se para dois outros casarões, em diferentes lugares. Teve seu prédio próprio apenas entre 1949/1950, onde está hoje, à Rua Souza Pereira.

Sua criação foi noticiada

> Por despacho de hontem o governo do Estado creou o 2º grupo escolar. O novo estabelecimento deve-se aos esforços do nosso dedicado directorio politico que, compenetrado de sua necessidade, empenhou seus esforços pela sua criação. [...] queremos apenas pôr em destaque a dedicação que ao progresso local vota o nosso directorio do partido republicano. Para o cargo de diretor, por indicação do directório desta cidade, foi nomeado o nosso conterrâneo prof. Joaquim Silva, que com grande competência vinha há tempo dirigindo o Grupo Escolar de Tatuhy. (Cruzeiro do Sul, 07/04/1914, p. 3).

As matrículas foram abertas em 16/04/1914 e a edição do jornal do dia 17/04, p.4 informou que "até hontem tinham sido matriculadas mais de 200 crianças". A edição do dia 19/04, p.2, noticiou que o início do funcionamento seria em 25/04/1914, com mais de 300 alunos. No dia 25/04/1914, p.2, o jornal registrou: "Hoje, às 11horas, serão abertas as aulas do 2º grupo escolar, sendo admitidos os alunos que não frequentavam escolas". Na edição de 1º/05/1914, p.2, foi informado que seria solicitada a criação de cinco classes suplementares, pois, 180 crianças não obtiveram vagas- 328 alunos foram matriculados. A iniciativa do PRP, que inclusive indicou o diretor da escola, mais uma vez foi posta em evidência.

O 3º grupo escolar foi criado apenas em 1919, no bairro Além Ponte, reduto de imigrantes, principalmente espanhóis e de operários das Fábricas Santa Maria e São Paulo. Os trabalhadores desenvolveram intensa campanha durante anos, para que seus filhos tivessem oportunidade de estudo. Como as duas escolas anteriores ocupou um prédio adaptado, não adequado às atividades escolares. O jornal manifestou-se

> Por decreto de ante-hontem foi creado o terceiro grupo escolar desta cidade. Graças à boa vontade e ao patriotismo do governo do Estado e à operosidade nunca desmentida do nosso illustre e prestigioso chefe político sr dr Luiz Pereira de Campos Vergueiro, a população de Sorocaba será beneficiada com mais esse importante melhoramento. A enorme população infantil desta cidade há muito requeria um novo estabelecimento publico, onde pudesse receber as primeiras luzes do saber. Os meninos operários, distrahidos indevidamente das escolas, ate há pouco, são em numero para fornecer classes enormes para as escolas. E assim que aos enormes serviços realizados em prol de Sorocaba pelo nosso prezado chefe, vem-se juntar mais este. (Cruzeiro do Sul, 25/04/1919)

O escolhido para dar o nome à escola foi o líder político Luiz P. C. Vergueiro, que recusou "modestamente", indicando seu bisavô, Senador Vergueiro para patrono. (Cruzeiro do Sul, 29/05/1919, p. 2). Pode-se notar que, pela propaganda situacionista, a escola foi criada apenas pela boa vontade de seu chefe político, sendo desconsiderados os anos de luta pela escolarização da população. O jornal traz informações escolares importantes nos anos seguintes, algumas analisadas em outros trabalhos. Neste breve registro, pode-se notar que o referido jornal tem assegurada posição significativa na reconstrução da história da educação da cidade, complementando falhas nos documentos escolares.

O jornal "O Operário"

O periódico é uma fonte primária fundamental, por ser a única publicação sobre a vida operária da cidade na Primeira República. Como visto, o país passava por grandes transformações Os trabalhadores mobilizaram-se realizando greves, apoiados por associações de várias ideologias. Para além das greves, surgiu como expressão significativa a imprensa operária, que assumiu as mais diversas formas - jornais, periódicos, panfletos, revistas, constituindo uma fonte documental singular na reconstrução do cotidiano, das lutas e esperanças dos trabalhadores. Os jornais de maior representatividade junto aos operários eram os escritos por libertários, intelectuais estrangeiros e nacionais, que, com seus ideais conquistavam o proletariado, procurando arrancá-lo da alienação e exploração a que era submetido. Sobre o jornal operário

constata-se que "O seu valor como documento vivo desse período é incontestável [ ] foi o resultado de uma participação efetiva do individual e do coletivo no processo histórico. (FERREIRA, 1988, p. 13).

A imprensa operária circulava

> [...] de maneira diferente da imprensa burguesa ou grande imprensa[...] Não tem proprietário e sua mensagem é uma mercadoria a ser consumida; seu conteúdo é resultado do conjunto de informações, preocupações, propostas, produzido pela coletividade e para ela mesma. O jornal é um instrumento de informação, conscientização e mobilização; o receptor não é um elemento passivo, mas alguém que tem interesses comuns e participa da mesma forma de organização. (FERREIRA, 1988, p. 6).

Nessa perspectiva foca-se o jornal *O Operário* como uma das expressões da intervenção político-organizativa dos trabalhadores no âmbito da história sorocabana e, especialmente, no campo da educação. O jornal foi publicado entre os anos de 1909 e 1913; o primeiro número é datado de 18/07/1909. Seu conteúdo foi influenciado inicialmente por orientações ideológicas socialistas; as tendências anarquistas e anarco-sindicalistas predominaram a partir de 1912. Recebia apoio de participantes da Maçonaria e da publicação espírita *O Clarim da Luz*, que, além de ceder sua redação, tinha seu dono e diretor, José de Castro Lima, atuando no *O Operário*, sendo mais tarde, seu diretor. Os artigos sugerem uma aglutinação de tendências, suas divergências e contradições, e, de acordo com Dias (1977, p. 51), na imprensa operária, no mesmo jornal, escreviam anarquistas, comunistas, libertários, socialistas. A postura do jornal pode ser compreendida com a contribuição de Castroga (2006). Desde o final do século XIX, o desenvolvimento do pensamento materialista, científico e racionalista proporcionou o surgimento de formas alternativas de ideias sobre o poder político e novas formas de pensar a religião. Havia uma estreita relação entre livre pensamento, laicismo, anticlericalismo, secularização e Maçonaria. Essas novas ideias implicavam na libertação das formas de controle do pensamento, exigindo a separação entre Estado e Igreja e, também entre Escola e Igreja, libertando o ensino de dogmas religiosos, que prejudicavam a formação

ética e social do cidadão. Os grupos manifestavam-se pela imprensa, aglutinando maçons, espíritas, protestantes, socialistas, anarquistas. Com isso, a análise do *O Operário* permite examinar as diferentes reivindicações operárias em relação à educação e suas contradições; a valorização da educação formal; a situação social dos trabalhadores como um dos fatores determinantes de sua própria educação; os artigos, campanhas, procurando esclarecer e educar os trabalhadores; a valorização das mulheres como formadoras da nova realidade social; a educação como condição para a emancipação do trabalhador; a educação racional como necessária para manter as crianças e famílias longe da influência do catolicismo; a posição anticlerical do jornal, entre outras. E, importante, não deve ser esquecido que o próprio jornal foi uma fonte essencial da educação não-formal.

Educação escolar

Nos limites do espaço, serão analisados apenas alguns aspectos, enfocando brevemente a luta pela escolarização dos operários e seus filhos, já analisada na pesquisa para o Doutorado e em vários artigos. Os trabalhadores viam-se preteridos quanto à escolarização das crianças, pela falta de escolas e pela necessidade do trabalho infantil no sustento das famílias. Batalhavam pela criação de escolas pelo governo ou patronato, nas proximidades das fábricas têxteis, para que crianças e adultos pudessem estudar. O jornal denunciava a existência

> [ ] de uma multidão de pequenos, completamente analphabetos, trabalharem numa escura fábrica, desde às 5 horas da manhã até às 7 horas da noite [ ] devemos trabalhar pela victoria de nossa causa, devemos luctar pelas 8 horas de trabalho pois, com a diminuição das horas nos seus trabalhos elles terão tempo para se instruir para aprender a distinguir o bem do mal. (O Operário, 24/07/1910, p. 2).

O jornal registrava o dilema dos pais, obrigados a deixar os filhos nas fábricas, mas:

> [ ] não pelo facto dessas creanças irem luctar com o trabalho, não; porque o trabalho é honra, é dignidade [...] no entanto os alumnos que trabalham nas fabricas, não possuem tempo sufficiente para frequentar a escola, devido as horas demasiadas

> de trabalho, pois entram as cinco horas da manhã e retiram-se as sete ou oito da noite. Essas creanças estão condenadas a viver para sempre na escuridão da ignorância?! (O Operário, 06/03/1910, p. 2).

Nota-se que os protestos eram direcionados em grande parte às condições de trabalho e não especificamente à exigência do trabalho infantil, considerado necessário e digno. O grupo mais radical de articulistas defendia o funcionamento da Escola Moderna, criada pela Liga Operária, nos moldes da Escola Moderna de Barcelona. Ferrer i Guàrdia exerceu grande influência na criação da escola racional de Sorocaba que, além dos seus objetivos pedagógicos diferenciados, propagava um ideal educativo para combater a educação conformada aos dogmas sociais da obediência e calcada em pensamentos sustentados pela Igreja e pelo Estado. A implantação da escola contou com a colaboração de líderes anarquistas como Oreste Ristori, que, em visita a Sorocaba manifestou-se "demonstrando de um modo claro e preciso as vantagens do ensinamento racional, o único verdadeiro, o único digno de ser ministrado aos nossos filhos, para que não sejam amigos de padres e de ...confessionários".(O Operário, 24-04-1910, p. 2). A escola noturna para adultos e crianças operárias teve como professor e administrador, Joseph Jubert Revier, também colaborador do jornal. Em 1º/05/1912, p.2, o jornal faz elogios ao professor que ensinava a grande número de alunos e incutia "o Ideal da verdade", colocando "Luz no cerebro dos pequenitos operários". A luta por escolas traduziu-se inicialmente na criação do Grupo Escolar em 1919, conciliando os interesses: do poder público e do patronato, visando minimizar as greves inserindo os trabalhadores na ordem vigente, além da necessidade de mão de obra escolarizada para o trabalho com as máquinas; dos operários, que, apoiados pela imprensa engajada ideologicamente, conseguiram, embora minimamente, o acesso à educação primária.

Educação não-formal

Neste recorte aborda-se a manifestação do jornal em relação à educação informal e não-formal dos operários, analisando a preocupação dos articulistas no que se refere à moral dos trabalhadores, à valorização da mulher, à conscientização sobre os malefícios da Igreja, procurando relacionar esse posicionamento aos ensinamentos de Ferrer i Guárdia.

Desde as primeiras edições do jornal pôde ser verificada a presença de líderes anarquistas, que aportavam a Sorocaba aproveitando a proximidade da capital e a facilidade de comunicação proporcionada pela estrada de ferro. Realizavam conferências, palestras, incentivando os operários a adotar o ensino racional, livre da influência religiosa e burguesa e orientavam os articulistas sobre os assuntos de interesse do operariado. Entre os palestrantes estavam Oreste Ristori, Benjamim Mota, Alceste de Ambrys, divulgadores do ideário anarquista e do pensamento de Ferrer. Este, tornou-se um personagem emblemático para o jornal, que, identificado com seu pensamento procurou preservar sua memória junto aos operários. O jornal registrou a participação da cidade nos protestos contra sua prisão e nos comícios de solidariedade quando de seu fuzilamento, em 1909. Em amplo artigo, "Comício de Protestos", o jornal registrou sua indignação

> Enquanto aqui nesta cidade tratamos de fazer chegar ao conhecimento dos operários as ideas liberaes, lá fora, pratica o governo do despótico Affonso XIII, um crime bárbaro mandando fuzilar pelos seus lacaios uma das maiores glorias desse seculo – Francisco Ferrer. (O Operário, 17/10/1009, p. 3).

Passeatas foram realizadas e os redatores lamentaram o fato de a Espanha não ser um "paiz livre, sem o beija pé do Vaticano". Seu nome foi sempre lembrado na data de sua morte, objetivando deixar viva na memória do operariado sua importância para a educação proletária. O jornal funcionava também como instrumento de educação dos operários, procurando conscientizá-los de sua realidade, preparando-os para a emancipação da classe trabalhadora. A influência do pensamento anarquista e, em especial, de Ferrer pôde ser notada em muitos aspectos.

Além de seu livro "La escuela Moderna" o pensador catalão preocupou-se em orientar os professores das escolas racionalistas, redigindo em 1907, no cárcere de Madri, os "Principios de Moral Cientifica". Ferrer enfatizava que, ao ensinar as crianças, o mestre deve observar os "Principios" e utilizar as notícias sobre fatos cotidianos que são dadas nos jornais, para que elas compreendam o que pode ser uma sociedade moral. Serão analisados apenas alguns Principios fundantes para a análise dos artigos do *O Operário*. No Capítulo I "La moral indivudual, Ferrer discorreu sobre os vícios, alertando sobre os perigos do álcool: "La bebida es la que se presta a más abusos y es causa de graves inconvenientes. [...] Al aconsejar que no se fume ni se beban licores, alcoholes lo hacemos porque es conveniente a la salud, y su abuso degenera em vicio (FERRER I GUÀRDIA, 2009b, p. 18-19). A preocupação com a influência do alcoolismo na vida dos operários foi notada em muitos artigos do jornal : "Na classe operaria predomina ainda o abuso das bebidas alcoólicas e o excesso das relações sexuais que são os principais fatores que corrompe o caráter, deprava a moral, obscurece a intelligencia e aniquila a vontade"(O Operário, 1913, p. 1). O articulista ainda reclama que no domingo, o trabalhador ao invés de descansar, ler, fazer coisas úteis, gasta o tempo e dinheiro em jogos e nas "libações alcoolicas". Há aconselhamento às mães para que as crianças não provem nenhum tipo de bebida alcoólica para evitarem o vício. De acordo com Hardman; Leonardi (1991, p. 258) os textos revelam a presença do "puritanismo ético no ideário anarquista, que se expressa no tom e conteúdo da crítica libertária ao álcool, futebol, baile, carnaval, etc.." Ainda no Capítulo I Ferrer elaborou orientações sobre higiene pessoal, hábitos saudáveis, limpeza da casa, entre outros, que deveriam ser ensinados às crianças e aos pais. A função informativa e educativa do periódico também envolvia orientações sobre a saúde dos operários e como preservá-la, promovendo o arejamento das casas: "Casa onde não entra o sol, entra a doença"; "os quartos deveriam ser arejados, evitando o "ar encanado", prejudicial; não

poderiam abrigar muitas pessoas- em um quarto com 3m por 4m, poderiam dormir no máximo três pessoas"(Operário, 29/10/1911, p. 2). Certamente, algumas orientações eram difíceis de ser observadas, em razão das condições precárias de moradia da maioria dos operários. No capítulo IV, "La moral religiosa", Ferrer expôs seu pensamento sobre a religião como fonte de todos os males, injustiças, autoritarismo, opressão e desigualdade de classes, aconselhando os professores a valorizar a ciência e não a religião, para que as futuras gerações crescessem livres da miséria e da pobreza e conscientes de seus direitos: "todas las religiones son marcadas com el estigma de la más baja inmoralidad.." Afirma que "por la ciência, que es la verdad de las cosas, se descubrió el engaño de las religiones, la ilegitimidad de toda propiedad supérflua, y la inmoralidad de toda a autoridade" (FERRER I GUÀRDIA, 2009b, p. 32-33). O jornal *O Operário* manteve e defendeu, desde sua origem, uma educação livre da influência da Igreja e de seus malefícios. Por sua posição anticlerical não foi combatido apenas pelos órgãos representativos dos setores políticos dominantes, mas, também, pela Igreja Católica, que, por meio da publicação *A Aurora*, enviou mensagem "Aos Catholicos" comunicando que, "os catholicos são prohibidos de contribuir com o seu dinheiro e com o seu prestigio para a manutenção de jornaes e revistas que hostilisam a Santa Igreja Catholica". Citava em Sorocaba, *O Operário* "que tantos males procura fazer aos operários incutindo-lhes a péssima semente do anarchismo". A proibição foi transcrita no *O Operário,* de 15-12-1912, p.2. O artigo foi respondido na mesma edição, considerando *A* Aurora como "órgão de patifarias," dos "ratões de sacristia que mercadejam missas, baptismos, casamentos, crismas, e tantas outras feitiçarias do bordel da maldita igreja", "onde todos os dias se macula o lar sacrossanto da familia". Ainda, anunciou que publicaria a "palavra do sábio Sebastião Faure que durante 20 annos exerceu a negra missão de padre". Palestras eram realizadas visando esclarecer os operários sobre os males causados pela Igreja Católica, sempre associada ao patronato. Os redatores

também incentivavam o casamento sem intervenção religiosa, anunciando as uniões "pelo amor livre e espontâneo, apenas sancionado esse acto no registro civil". A União Operária oferecia os serviços de preparo dos papéis "para o casamento nessas condições gratuito aos sócios della" (*O Operário,* 22/12/1912, p. 2). As orientações dadas pelo jornal estavam comprometidas com os princípios libertários, fortemente sedimentados nas teorias de Ferrer e, no caso, nas suas ideias sobre a coeducação entre os sexos e a educação da mulher, que para ele, deveria ser a real companheira do homem e a educadora de seus filhos, independente dos dogmas religiosos norteadores dos procedimentos femininos na época. Sobre o ensino misto, Ferrer afirmava "La enseñanza mixta penetra por todos los pueblos cultos" Defendia que "la humanidad femenina y masculina se compenetren desde la infância, llegando a ser la mujer, no de nombre, sino em realidad de verdad, la compañera del hombre (FERRER GUARDIA, 2009a, p. 90). Ferrer defendia a presença da mulher em todas as atividades da sociedade, não se limitando às tarefas caseiras: "La mujer no debe estar recluida en el logar" Afirmava que os conhecimentos [ ] debieran ser em cantidad y em calidad los mismos que el hombre se proporciona (FERRER GUARDIA, 2009a, p. 94).

O jornal *O Operário* procurou servir como instrumento de educação e conscientização das mulheres sobre seu papel na nova sociedade em construção. Nas classes populares, as mulheres trabalhavam em dupla jornada, na casa e produzindo para o mercado de trabalho como operárias nas fábricas, entre outras atividades. Eram em grande parte analfabetas, sofrendo as restrições de uma ordem social discriminatória. Embora inicialmente de forma tímida, de atitude passiva, passou a agir contra a ordem vigente, participando do movimento operário, exigindo melhores condições de vida e educação. Várias escreviam nos jornais operários, visando esclarecer e incentivar as mulheres a participar e colaborar com as transformações daquele momento histórico.

Em Sorocaba muitas atuaram como articulistas do *O Operário*, notando-se o anticlericalismo nas manifestações, sendo Elvira, uma das mais presentes. No artigo "O Divórcio", posiciona-se pela não aceitação dos princípios da Igreja Católica, pela defesa do amor livre: "Anda por toda a parte a carolada que cheira a sebo da Sacristia, protestando contra a lei do divórcio[...] criando leis para a união passional de duas almas complementares que se encontraram e se amaram nos embates da luta" (O Operário, 27/10/1912, p. 2). No artigo defendia o direito da mulher de escolher seu companheiro sem a imposição da família. Os desafios às normas instituídas pelo catolicismo demonstram uma aproximação com as tendências ideológicas socialistas e anarquistas. Para além da oposição à Igreja, o artigo demonstra um posicionamento em defesa da mulher, no mínimo contrastante com os costumes, valores morais e religiosos arraigados na sociedade do início da República. Além disso, era escrito por uma mulher, abrindo espaço para participação feminina na imprensa sorocabana, território notadamente reservado aos homens.

No texto "A Burguesa e a Anarchista", Elvira critica a mulher burguesa, que não sabe o que é a maternidade, encarando-a como "acidente"; a burguesa educa os filhos para a hipocrisia, para a injustiça, para a exploração dos mais pobres. Em contraposição "A verdadeira mãe, a mãe ideal, prepara os seus filhos ao trabalho, ensina-lhe o sacrifício. Esta é a verdadeira anarchista"[...] "Na mulher anarchica está pois a salvação do mundo" (O Operário, 12/03/1913, p. 1). Em contraposição ao conservadorismo Elvira representava novas aragens, sugerindo que tenha sido uma pessoa bastante combativa, participante e com afinidades políticas e ideológicas em relação aos redatores do jornal, em sua fase notadamente anarquista.

Outra articulista, Joana Dubois, no artigo "Greve dos Ventres", publicado em duas partes, nos dias 20/01 (p.2) e 06/02/1910 (p.1) evidenciou seu espírito revolucionário, contestador dos preceitos religiosos e da moral burguesa, além da demonstrar consciência dos problemas

sociais. Concordando que os oprimidos tinham apenas sua força para vencer o capitalismo, a autora elenca as condições necessárias para a verdadeira emancipação: aumento de salário, redução da jornada de trabalho, que poderiam ser obtidos por meio de greves. Entretanto, considerava essencial a "greve dos ventres", que significava "tanto ter poucos filhos como não ter nenhum", pois "Os encargos familiares excessivos impedem que muitos explorados se façam revolucionários [...] então o trabalhador não tem tempo e recursos para tomar consciência dos seus direitos pela leitura, discussão e nas reuniões públicas" Joana justifica o medo do homem e da mulher de se exporem quando têm muitos filhos a sustentar e afirma que, numerosas, as crianças dificultam o preparo dos pais para o movimento revolucionário e a transformação social. A autora demonstra seu posicionamento a favor do direito da mulher de usar seu corpo de acordo com seus desejos, da utilização de métodos contraceptivos e da desvinculação entre sexo e procriação. Entretanto, para além dessas ideias sobre os direitos femininos, Joana demonstrou sua compreensão sobre a relação existente entre a procriação não controlada e os problemas sócio-políticos por ela acarretados. Teve a percepção da importância do controle da natalidade como estratégia revolucionária. De maneira geral, as representantes femininas no jornal demonstram certa cultura e adotam uma posição progressista, defendendo seus direitos de liberdade, igualdade diante dos homens e contrárias aos preceitos determinados pela Igreja Católica, num movimento que se traduz no anticlericalismo, como visto.

Considerações finais

De acordo com o proposto e dentro dos limites, a análise parcial permite afirmar que os periódicos organizam e disseminam informações, valores e ideias, influenciando seus leitores, discutindo questões políticas e sociais. Embora com ideologias opostas, ambos contribuíram no resgate da realidade histórica daquele momento e na revelação de situações educacionais, cumprindo seu papel como fonte primária fundamental para

a história da educação. Em relação à educação, O *Cruzeiro do Sul*, com a preocupação em divulgar as ações de seu chefe político, contribuiu com o desvelamento de inúmeras informações não existentes em arquivos escolares ou outros jornais. Como documento único existente no período, *O Operário* cumpriu com seu papel de instrumento de informação e conscientização dos trabalhadores, observando-se ainda, que a educação informal e a educação não-formal se entrecruzam nos textos envolvendo os grupos da sociedade civil, os meios de comunicação (o próprio jornal), ao mesmo tempo em que expressam a realidade social do cotidiano operário, sua família, seu trabalho, sua vida.

Referências

ARAUJO, José Carlos de Souza; GATTI JÚNIOR, DÉCIO (orgs.). Novos temas em História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG, Edufu, 2002.

CARVALHO, Carlos Henrique de. República e imprensa. As influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães. Uberabinha –MG- 1905-1922. Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

CASTROGA, Fernando. Secularização e Laicidade: a separação das Igrejas e da Escola. In: PINTASSILGO, Joaquim et. al (org.). História da Escola em Portugal e no Brasil: Circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa, Portugal: Edições Colibri/Centro de Investigação em Educação, 2006, p. 13-40

DIAS, Everardo. História das lutas sociais no Brasil. São Paulo: Alfa Omega, 1977.

FERREIRA, Maria Nazareth. Imprensa operária no Brasil. São Paulo: Ática, 1988.

FERREIRA, Valdelice Borghi (2009), O movimento operário e a educação na imprensa sorocabana na Primeira República. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP

FERRER GUARDIA, Francisco. La Escuela Moderna. Barcelona, Espanha: Tusquets Editora, S.A, 2009 a.

FERRER i GUÀRDIA, Francesc. Principios de moral cientifica. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia, 2009 b.

HARDMAN, Foot; LEONARDI, Victor. História da indústria e do trabalho no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1991.

Jornal Cruzeiro do Sul. Edições de 1903 a 1920. Gabinete de Leitura Sorocabano.

Jornal Cruzeiro do Sul. Várias edições. Fundação Ubaldino do Amaral. <disponível em paginasmemoria.cruzeirodosul.inf.br>.Acessos em fev. mar. 2014; jan. fev. 2016.

Jornal Cruzeiro do Sul. 30.000 edições. Um século de jornalismo. Série de 20 fascículos. Fundação Ubaldino do Amaral/Uniso, 2005.

Jornal O Operário. Edições de 1909 a 1913. Gabinete de Leitura Sorocabano.

Jornal O Operário. Edição fac-similar. Organização: CARVALHO, Rogério L. Pinheiro. Sorocaba: Crearte, LINC/PMS, 2007.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na primeira República. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

ARQUIVO LEGISLATIVO FEDERAL COMO FONTE DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO[157]

Federal legislative archive as a source of research for the history of education

Greiciane de Oliveira Sanches[158]

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar o arquivo legislativo federal como fonte de pesquisa para a história da educação, destacando, inicialmente, as fontes que são utilizadas na área e a forma como se estrutura o Poder Legislativo no Brasil, para que então possa ser objeto de estudo o arquivo legislativo federal. Analisa o arquivo do Congresso Nacional, em especial a Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados e o Arquivo Legislativo do Senado Federal apresentando os principais documentos que compõem seu acervo. Para tanto, com base em uma pesquisa bibliográfica e documental, são referenciais teóricos do texto Janotti (2008), Ribeiro (2004) e Saviani (2004). Conclui que para as pesquisas de história da educação que levam em consideração a legislação educacional, o arquivo legislativo federal é fonte importante, na medida em que possibilita ao pesquisador o acesso à essência da legislação considerada em sua pesquisa.

Palavras-Chave: História da educação. Fontes. Pesquisa em educação. Arquivo legislativo federal. Poder Legislativo.

Abstract: The present work aims to analyze the federal legislative archive as a research source for the history of education, highlighting, initially, the sources that are used in the area and the way the Legislative is structured in Brazil, so that it can be subject of study the federal legislative archive. It analyzes the archive of the Brazilian National Congress, in particular the Digital Library of the Chamber of Deputies and the Legislative Archive of the Federal Senate presenting the main documents that compose its collection. For that, based on a bibliographical and documentary research, are theoretical references of the text Janotti (2008), Ribeiro (2004) and Saviani (2004). It concludes that for educational history surveys that take into account educational legislation, the federal legislative archive is an important source in that it allows the researcher to have access to the essence of the legislation considered in his research.

Keywords: History of education. Sources. Research in education. Federal legislative file. Brazilian National Congress.

---

[157] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Imprensa, Impressos Pedagógicos e Intelectuais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[158] Docente dos cursos de graduação em Direito e da pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, da Universidade de Sorocaba (Uniso). Mestranda em Educação, na linha de História e Historiografia, da mesma Instituição. E-mail: greiciane.sanches@prof.uniso.br

Introdução

O objetivo central deste artigo é desenvolver uma reflexão sobre a utilização do arquivo legislativo federal como fonte de pesquisa para a história da educação, demonstrando as possibilidades que este acervo pode oferecer ao pesquisador da área.A investigação sobre este tema se iniciou durante as aulas da disciplina "Pesquisa em História da Educação II", ministrada pelo profº. Dr. Wilson Sandano, do programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, que cursei no segundo semestre de 2016, enquanto realizava os créditos do curso de Mestrado.

Partindo da concepção de que as fontes são essenciais à realização da pesquisa em história da educação, em virtude de minha formação na área jurídica e atuação como docente no curso de graduação em Direito, me chamou atenção, desde o início das leituras sobre a temática, a consideração, pelos estudiosos da área, de que os documentos produzidos pelos órgãos do Estado, tidos como documentos públicos seriam considerados fontes de pesquisa tanto quanto obras literárias, retratos, entrevistas, entre outros.

A escolha específica em pesquisar sobre o arquivo legislativo e a consequente verificação de que se trata de uma fonte riquíssima à pesquisa em história da educação se deu diante dos preparativos para a elaboração de minha dissertação, no qual abordei, em um de seus capítulos, os bastidores da Constituição de 1934, que declarou, pela primeira vez no Brasil, ser a educação um direito de todos. Para realização desta abordagem foi necessária a busca, junto ao arquivo legislativo, dos Anais da Constituição, onde se encontram os debates realizados pelos parlamentares com fins de definir o texto constitucional.

Neste cenário, o presente trabalho, que se utilizou de uma pesquisa bibliográfica e documental e teve como referenciais teóricos Janotti (2008), Ribeiro (2004) e Saviani (2004) se estruturou da seguinte maneira: inicialmente foi realizada uma reflexão acerca do ato de

pesquisar em história da educação, em especial no que se refere às fontes que podem ser utilizadas pelo pesquisador, dentre as quais se destacam os documentos escritos como fontes clássicas de pesquisa.

Realizada esta análise, fez-se necessário um breve intróito quanto à estrutura do Poder Legislativo na República Federativa do Brasil, posto que, no dizer de Bacellar (2008, p. 44): "o historiador que se aventura nos arquivos, de qualquer época, deveria ter preocupações em conhecer o funcionamento da máquina administrativa para o período que pretende pesquisar".

Apresentado o Poder Legislativo tal como estruturado na Constituição brasileira de 1988, atualmente vigente no país, abordou-se especificamente o arquivo legislativo organizado em âmbito federal, apresentando as opções de pesquisa que oferece ao pesquisador.

Nas considerações finais, à luz dos ensinamentos de Saviani (2004) e Ribeiro (2004) foram retomados os conceitos outrora apresentados para demonstrar a importância do arquivo legislativo federal como fonte ao pesquisador que opta em buscar a essência da legislação educacional utilizada em sua pesquisa na área de história da educação.

Fontes de pesquisa em história da educação

Entende-se como fonte a origem ou procedência de algo. É termo empregado, no dizer de Silva (*apud* Nunes, 2006, p. 190) "para indicar tudo de onde procede alguma coisa, onde ela se funda e tira razão de ser, ou todo fato que dá nascimento a outro".

Do ponto de vista da pesquisa, no entanto, o conceito de fonte histórica tem se ampliado significativamente.

Tendo a História se firmado como disciplina acadêmica na segunda metade do século XIX "foram estabelecidos parâmetros metodológicos cientificistas rígidos e orientadores da crítica interna e externa das fontes escritas, arqueológicas e artísticas, priorizando as investigações sobre a importância da autenticidade documental" (JANOTTI, 2008, p. 11).

Era recorrente, à época, o entendimento positivista de que para reconstrução dos acontecimentos passados, seria necessária a comparação de documentos oficiais, desde que "encadeados numa correlação explicativa de causas e conseqüências" (*idem*, *ibidem*).

Em oposição a esta concepção, a teoria do materialismo dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, que propaga que a pesquisa em história da educação deve considerar que a história é o resultado da luta de classes (DALAROSA *et all*, 2009, p. 63), vai incentivar os estudos na área de economia e sociologia, "voltando-se a coleta e interpretação de fontes [...] para documentos sobre atividades econômicas, devassando-se cartórios, processos judiciais, censos, contratos de trabalho, movimento de portos, abastecimento e outros de cunho coletivo e reivindicatório" (JANOTTI, 2008, p. 11).

Influenciados por este pensamento um grupo de historiadores franceses ligados à revista *Annales d'histoire économique et sociale*, fundada em 1929, passa a divulgar a necessidade de colaboração entre as diversas disciplinas sociais, bem como que deveriam ser buscadas e interpretadas as fontes advindas deste relacionamento (JANOTTI, 2008).

A partir de então, a discussão sobre a ampliação de fontes para a história e a necessidade de sua interpretação e contestação se difunde, sendo um referencial sobre o tema a publicação, em 1974, do livro *Faire l'histoire* de Jacques Le Goff e Pierre Nora com a divulgação de novas abordagens, problemas e objetos ao que se convencionou chamar de "Nova História" (*idem, ibidem*).

Nesse ínterim, a pesquisa em história da educação, na atualidade, utiliza as mais variadas fontes como embasamento para a reconstrução do objeto estudado, seja de origem documental, biográfica, arqueológica, impressa, oral, audiovisual ou ainda, mais recentemente, oriundas das novas tecnologias.

O papel do historiador, de reconstruir o passado na tentativa de fazer entender o presente "além de outras qualidades, sempre exigiu

erudição e sensibilidade no tratamento das fontes, pois delas depende a construção convincente de seu discurso" (JANOTTI, 2008, p. 10).

É a partir da identificação das fontes e da interpretação que lhes é dada, que o historiador irá recontar o passado. Neste cenário, a escolha das fontes de pesquisa em história, em especial em história da educação, adquire protagonismo.

As fontes seriam, pois, as lentes do presente pelos quais se enxerga o passado, razão pela qual a sua escolha é de vital importância à construção de uma pesquisa científica, na medida em que "enquanto registros, enquanto testemunhos de atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzidos a respeito da história" (SAVIANI, 2004, p. 5-6).

Considerada como "toda e qualquer peça que possibilite a obtenção de notícias e informações sobre o passado histórico-educativo" (MELO, 2010, p. 15), a fonte documental escrita é a clássica referência, porquanto já se convencionou que "onde não há documentos, não há história" (idem, p. 14). Pertinente ao tema as considerações de Funari (2006 apud MELO, 2010, p. 15) que, ao destacar a fonte como metáfora expressa que "assim como das fontes d'água, das documentais jorrariam informações a serem usadas pelo historiador".

A definição, no entanto, do documento histórico a ser utilizado em uma pesquisa depende, no dizer de Rodriguez (2010, p. 41) "da formação científica, da opção metodológica e da postura ideológica do pesquisador", posto que é a partir deste documento que irá se contextualizar o objeto de estudo.A noção de documento escrito é ampla e abrange:

> desde as inscrições, correspondências, diários, memórias, informes, regulamentos, planos, cartas funcionais, bulas, cedulários até as obras literárias em geral: livros de textos, apontamentos, dicionários, estatísticas, textos pedagógicos, periódicos, revistas, guias, livros de conselhos, livros de atas, registro de matrícula, entre outros. (MELO, p. 15).

Dentre os documentos escritos mais utilizados pelos pesquisadores encontra-se a legislação educacional, entendida esta como o conjunto de leis destinadas a tratar dos temas relacionados à educação.

A utilização da legislação educacional como fonte de pesquisa se justifica na medida em que a ação do Estado é pautada no texto da lei, sendo esta um motivo de debate entre estudiosos da área, seja para festejar um resultado obtido no conteúdo legislativo, seja para bradar sobre sua modificação.

Ocorre que não somente a lei, como texto oficial publicado pelo Estado, pode ser objeto de análise do pesquisador. A depender, é claro, da opção metodológica e teórica do historiador, este poderá optar entre duas possibilidades apresentadas por Nascimento e Padilha (2015, p. 124): "[...] descrever de maneira simples e integral o conteúdo contido nessas fontes; ou procurar refletir historicamente a fim de compreender e tentar reconstruir as intenções contidas nessas fontes".

Se a segunda possibilidade for a opção do pesquisador, para que este possa realizar uma interpretação completa e adequada do conteúdo da legislação e as reais intenções que levaram à sua redação, faz-se necessário o estudo do contexto no qual esta foi posta em vigor, bem como as forças sociais que estiveram envolvidas em sua elaboração, o que será possível identificar, dentre outras maneiras, pela análise dos documentos contidos no arquivo legislativo correspondente.

Poder Legislativo no Brasil

Poder Legislativo é a função do Estado responsável por criar as regras necessárias à convivência harmônica, numa relação vertical, entre os representantes do governo e o povo e, numa relação horizontal, entre os componentes do povo, em si.

Atribui-se a Aristóteles, em sua obra "A Política" a identificação de três funções distintas exercidas pelo Estado – que hodiernamente se conhece como Executivo, Legislativo e Judiciário – e a incômoda concentração de tais poderes nas mãos de uma única pessoa, "por ser

injusta e perigosa mas também pela impossibilidade de que uma só pessoa possa conhecer todas as necessidades dos governados e dar atendimento a elas". (DALLARI, 2013, p. 261).

Esta identificação das funções do Estado, que posteriormente veio a se denominar teoria da "Separação de Poderes"[159] foi aprimorada, em um segundo momento, na obra de Montesquieu, "O espírito das Leis", datada de 1748, em que o autor identifica as funções do Estado conectadas a três órgãos distintos, autônomos e independentes entre si, dentre as quais se destaca a função de legislar.

Partindo do pressuposto de que em governos democráticos o poder soberano do Estado pertence ao povo, este escolhe seus representantes, por meio do sufrágio universal. Tais representantes exercem mandato, ou seja, agem em nome daqueles que os elegeram.

No âmbito do Poder Legislativo, a Constituição brasileira de 1988 o organizou em âmbito federal, no que chamou de Congresso Nacional[160]; em âmbito estadual nas Assembleias Legislativas e em âmbito municipal perante as Câmaras de Vereadores.

Por ter como finalidade precípua elaborar as leis que regerão a vida em sociedade, teoricamente refletindo os costumes e modo de vivência daquele povo, o Poder Legislativo mostra-se de suma importância à pesquisa em história da educação.

Com efeito, as principais modificações havidas na educação perpassam pelo texto da lei, seja no que se refere à Constituição da República, seja em leis especiais que são elaboradas especificamente para regular e estabelecer as bases da educação nacional.

---

[159] Muito embora tenha se consagrado a tese da "Separação de Poderes" e seja comum denominar as atividades do Estado como "Poder Executivo", "Poder Legislativo" e "Poder Judiciário" a doutrina do Direito Constitucional vai defender a impropriedade da expressão "tripartição de poderes", na medida em que o poder seria uno e indivisível, como um atributo que emana do povo. Este poder único se manifestaria por meio de órgãos, que exercem funções previstas na lei. Daí a defesa de alguns de que deveria se denominar "tripartição de funções". Sobre o tema: LENZA, 2014, p. 483-484.

[160] CF/88, art. 44. O Poder Legislativo é exercido pelo Congresso Nacional, que se compõe da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

A Constituição da República prevê que é de competência concorrente entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios legislar sobre educação (art. 24, IX, da Constituição de 1988), o que significa que ao Poder Legislativo federal compete estabelecer as normas gerais, aos Estados e ao Distrito Federal cabe suplementar a legislação naquilo que faltar e aos Municípios compete legislar sobre assuntos de interesse local.

Neste cenário, ao criar as regras gerais acerca da educação, cabe ao Poder Legislativo Federal estabelecer as diretrizes e bases que devem ser observadas em todo o território brasileiro.

Nosso Poder Legislativo Federal, seguindo uma característica própria dos Estados federais, é bicameral, que forma que o Congresso Nacional se compõe da união de duas Casas: a Câmara dos Deputados e o Senado Federal161.

Enquanto que a Câmara dos Deputados é composta pelos representantes do povo, o Senado Federal é formado pelos representantes dos Estados e do Distrito Federal que, para além de leis e projetos de leis, elaboram pareceres, instituem comissões e discutem os temas de maior relevância para a sociedade pátria.

Neste contexto, a pesquisa nos arquivos do Poder Legislativo mostra-se de grande valia ao pesquisador em história da educação, que

[161] Historicamente atribui-se o surgimento do bicameralismo legislativo à federação americana instituída pela Convenção de Filadélfia de 1787 entabulada entre os delegados dos recém formados Estados do Norte e do Sul. Embora todos estivessem de acordo quanto à necessidade da criação de um órgão legislativo independente, composto por eleições de representantes, havia um interesse em especial que os tornava dissonantes: a abolição (ou não) da escravatura. Nos conta Dallari (2013, p. 263) que "os delegados do Sul – onde havia grandes plantações exploradas por meio do trabalho escravo e onde os escravos, tratados como coisas, eram parte substancial do patrimônio – perceberam que, pela representação proporcional, o Norte, majoritariamente abolicionista, teria maior representação no Legislativo e conseguiria aprovar uma lei abolindo a escravatura. Por isso, impuseram, como condição para continuarem juntos, que fosse criada uma Câmara Revisora, em que todos os Estados tivessem igual número de representantes e cuja aprovação seria necessária para que uma decisão da Câmara de Representantes tivesse força de lei". É esta, pois, a origem do Senado.

pode se utilizar de documentos que, para além da letra fria da lei, podem lhe reportar ao espírito e ao cenário em que esta foi elaborada.

Arquivo legislativo federal como fonte de pesquisa em história da educação

A pesquisa em arquivos, de uma maneira geral, é bastante corriqueira aos pesquisadores na área de história, na medida em que "Grandes obras historiográficas tiveram sua origem nas salas de arquivo, onde muito suor e trabalho foram gastos, após semanas ou meses de paciente e dedicada fase de pesquisa". (BACELLAR, 2008, p. 24).

Com o passar dos anos, os pesquisadores passaram a identificar, dentre as instituições arquivísticas, acervos de documentos que poderiam, de alguma maneira, contribuir para a investigação no campo da história da educação, dentre as quais se pode citar o arquivo legislativo federal.

Se antes isso poderia ser feito apenas por meio da leitura dos manuscritos, que deveriam ser buscados diretamente na fonte elaboradora, hodiernamente, com as novas tecnologias, o acesso aos arquivos do Poder Legislativo federal brasileiro, em muitos casos, fica ao alcance de um clique.

No âmbito da Câmara dos Deputados, a pesquisa pode ser realizada por meio da "Biblioteca Digital", que reúne publicações do órgão, estudos e notas técnicas legislativas, organizadas por coleções, datas, autores, títulos e assuntos. Ademais, no sítio eletrônico da Câmara é possível a pesquisa da atividade legislativa por assunto, data de proposição, tipo de proposição, autor do projeto, relator ou ainda por sua tramitação[162].

Para além das discussões atuais que estão em pauta na Câmara dos Deputados, o acervo da biblioteca conta ainda com a sessão de "documentos arquivísticos", que possui arquivos digitalizados, cujos originais fazem parte do arquivo físico do órgão; uma seleção de livros raros, igualmente digitalizados; quadros comparativos dos artigos

[162] Há um tutorial que explica como pode ser realizada a pesquisa perante a plataforma, disponível na própria página da Biblioteca, em < http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18907#>. Acesso em: 29 março 2018.

constitucionais, no qual é possível verificar as mudanças que ocorreram nestes dispositivos desde a sua proposta inicial até sua redação final; e acervo multimídia, com legislação em áudio e vídeos da Constituinte de 1988. Por se tratar de plataforma online, sua atualização é constante, sendo possível verificar a data de inclusão dos arquivos na plataforma.

Outro destaque disponível na pesquisa perante a Biblioteca Digital da Câmara está nos Anais das Assembleias Constituintes, responsáveis pela formulação das Constituições brasileiras. É a Constituição a principal lei de um país e, como tal, dita as regras em que as demais devem se espelhar, sob pena de extirpação do ordenamento jurídico. Essencial ao pesquisador da história da educação entender, portanto, o caráter conferido à educação na Constituição vigente no momento da realização de sua pesquisa para que possa analisar, com maior propriedade, os reflexos advindos de tal previsão.

A respeito destes Anais, a Câmara dos Deputados disponibiliza acesso gratuito em coleção digital das primeiras Constituições brasileiras, desde as discussões ocorridas para a elaboração da Carta Imperial em 1824 até a Constituição de 1946[163].

Nestes arquivos constam as descrições das sessões de discussão para a elaboração do conteúdo constitucional. A título exemplificativo, da análise dos Anais da Assembleia Constituinte de 1933, responsável pela criação da Constituição de 1934, em sua página 316, consta o discurso de

[163] O Brasil, em sua história, teve sete textos constitucionais. O primeiro deles foi elaborado no ano de 1824, quando o país ainda era estruturado em forma de Império. Proclamada a República, a Constituição imperial já não mais correspondia à realidade do Estado, razão pela qual foi elaborada a Constituição de 1891.

Com a Revolução de 1930 e a queda da República Velha, mais uma vez o texto da principal lei do país se tornou obsoleto, de forma que, em meio a grande pressão social, restou elaborada a Constituição de 1934, que perdurou por apenas três anos, tendo sido suplantada pela Carta de 1937, outorgada por Getúlio Vargas. Findo o Estado Novo, com a deposição de Getúlio e a redemocratização do país nova Constituição foi elaborada, desta vez em 1946.

Em meio à vivência do regime militar, a Constituição democrática de 1946 já não mais era compatível com a situação do país e foi substituída por um novo texto, no ano de 1967 que, por sua vez, tendo sofrido diversas modificações, deu lugar à Constituição "cidadã" de 1988, que permanece em vigor até os dias atuais.

João Simplício Alves de Carvalho, engenheiro e deputado de carreira que apresentou à Assembleia, como proposta, que se inserisse na constituinte brasileira um capítulo especial para a "Educação e a Escola", a exemplo do que havia sido adotado em países como Alemanha e Espanha.

Para o referido deputado:

> Se é uma função e um dever do Estado proporcionar a educação à Juventude brasileira, a todos que habitam o nosso território, ela não deve ter o caráter do privilégio que permite facilitá-la somente aos ricos, aos que dispõem de recurso, ou somente nos centros populosos, nas capitais. [...]. Democratizado, popularizado o ensino, a obra educacional deve abranger os institutos que ,atendem aos cursos elementar, secundário e superior, integrados os dois primeiros - o elementar, ou fundamental, e o secundário - pelo aperfeiçoamento físico do individuo, pela prática do trabalho e pela aquisição de uma consciência sanitária. [...]. A educação elementar, Sr. Presidente, deverá ser compulsória e a obrigatoriedade só deverá estender ao ensino secundário, quando as condições do País o permitirem. Será, por enquanto, uma aspiração. Hoje, porém, na Europa, constitue obrigação do Estado fornecer a todos os indivíduos a educação elementar e secundária, formando o .que se chama a escola única, isto é: a educação integral, fundamental, indispensável á existência do indivíduo na sociedade, e com a qual êle poderá encaminharse para qualquer ramo profissional, técnico ou cientifico, porquê dispõe dos elementos indispensáveis.

Do exame deste discurso percebe-se que os ideais ali entabulados foram posteriormente enraizados no texto daquela constituinte, responsável por ser a primeira a declarar a educação como um direito de todos e dever do Estado, nos seguintes termos:

> Artigo 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Visto o acervo constante da biblioteca da Câmara dos Deputados, cabe agora a apreciação do arquivo existente na Casa dos representantes dos Estados-membros da federação brasileira, o Senado.

Sob os auspícios do Senado Federal há o chamado "Arquivo Legislativo"[164], criado desde a primeira sessão ordinária do órgão no ano

[164] Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/acervo/arquivo-legislativo> . Acesso em 29 março 2018.

de 1826, tendo sido previsto desde o projeto da primeira Constituição brasileira, redigida pela Assembleia Constituinte de 1823[165]. Seu intuito é a guarda da documentação produzida pelo órgão.

Possui acervo quanto aos projetos, proposições e documentos legislativos que passaram pelo Congresso Nacional, bem como os diários do Senado e do Congresso, em que são publicadas as atas das sessões plenárias e de comissões, as leis/normas que tenham sido promulgadas, os atos administrativos, entre outros.

Cabe ressaltar que junto às atas das sessões encontram-se os discursos, documentos lidos, pareceres e outros temas que tenham sido tratados nas sessões plenárias. Ainda perante este arquivo é possível a pesquisa de projetos de lei e matérias, bem como da legislação vigente.

À exceção de algumas publicações eletrônicas, o Senado, em seu arquivo legislativo, possui a maior parte dos documentos impressos, passíveis de consulta presencial por meio do prévio preenchimento de um formulário *online*[166].

Em não sendo possível a visita do pesquisador ao arquivo físico, localizado em Brasília, a Casa oferece também a possibilidade de consulta à distância, em que, por meio de preenchimento de formulário *online*[167], pode-se solicitar o levantamento das fontes existentes sobre o tema de interesse, oportunidade em que o solicitante receberá a indicação da

---

[165] A primeira Constituição brasileira foi outorgada pelo Imperador Dom Pedro I no ano de 1824. Declarada a independência do país em relação a Portugal no ano de 1822, o país já não podia mais se utilizar da legislação portuguesa, como vinha fazendo desde seu "descobrimento".

Para elaboração da primeira Constituição do país, o Imperador nomeou uma Assembleia Constituinte, que durante todo o ano de 1823 discutiu o texto do que seria a principal lei do país. Ocorre que, diante de divergências com o chefe de governo do Império, a Assembleia foi dissolvida e o texto da primeira Constituição do país foi apresentado pelo Imperador, sem qualquer participação popular em sua elaboração.

[165] Disponível em: <http: //www12.senado.leg.br/arquivo/pesquisa/consulta-presencial>. Acesso em: 29 mar. 2018.

[166] Disponível em: <http: //www12.senado.leg.br/institucional/pesquisa/consulta-presencial>. Acesso em: 29 mar. 2018.

[167] Disponível em: <http: //www12.senado.leg.br/institucional/pesquisa/consulta-presencial>. Acesso em: 29 mar. 2018.

localização do item desejado, bem como o orçamento quanto ao serviço de reprodução da fonte.

A pesquisa sobre todos estes documentos citados é de importância singular, pois como leciona Fernando de Azevedo (1996, p. 561), "um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução de uma sociedade e do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar".

Justifica-se a assertiva de Azevedo, pois a legislação tem por finalidade refletir o modo de viver de uma sociedade. No caso específico da legislação em matéria educacional, esta visa orientar as políticas que serão adotadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios em suas particularidades.

Ocorre que, não obstante a letra fria da lei seja essencial para o entendimento das políticas educacionais adotadas pelo Estado, os motivos que ensejaram o texto escrito tal como publicado no diário oficial, também o são.

A partir dos documentos passíveis de consulta nos Arquivos da Câmara e do Senado Federal, tais como anais, propostas de lei, debates constantes em atas de reunião, é possível identificar a ideologia a que corresponde determinada proposta de alteração legislativa e seu respectivo propósito.

Permite-se, também, que se verifiquem os esforços de determinados grupos sociais para a aprovação de modificações na legislação educacional e quais os seus argumentos para tanto.

Para além dos teóricos que discutem em suas obras especializadas as políticas educacionais que devem ser adotadas pelos Estados, os representantes do povo, eleitos democraticamente, bem ou mal deixam a sua marca no exercício da função legiferante.

Nas propostas de lei apresentadas por deputados ou senadores consta uma justificativa para que estas sejam discutidas e colocadas em votação; nas leis aprovadas, há uma exposição dos motivos que levaram os parlamentares a votarem favoravelmente à sua validade; e nas atas

das sessões, é possível verificar as discussões havidas em Assembleia, perante o Congresso Nacional.

Todos estes documentos podem ser localizados junto ao arquivo do Poder Legislativo federal, de forma a contribuir para que o pesquisador, além do texto de lei aprovado, tenha em mãos toda a trajetória de sua criação, podendo, assim, realizar uma análise mais completa do tema de seu interesse.

Considerações Finais

A escolha das fontes que serão utilizadas na pesquisa em história da educação se modifica com o tempo, conforme vão se alterando os interesses dos historiadores e são desenvolvidas novas tecnologias.

Não há dúvidas de que com o acesso à internet a localização de fontes de pesquisa, desde que bem organizadas, se torna facilitada, tal como ocorre com o desenvolvimento da Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, em que são disponibilizados arquivos antigos digitalizados.

Sobre isso, no dizer de Saviani (2004, p. 9-10):

> Considerando-se que as fontes são o ponto de origem, a base e o ponto de apoio para a produção historiográfica que nos permite atingir o conhecimento da história da educação brasileira, releva de importância o desenvolvimento de uma preocupação intencional e coletiva com a geração, manutenção, organização, disponibilização e preservação das múltiplas formas de fontes da história da educação brasileira.

Com os documentos constantes do arquivo legislativo federal não deve ser diferente, posto que, muito embora a legislação educacional seja publicada em diário oficial e replicada em diversos impressos, o mesmo não ocorre com as atas das sessões legislativas - que apenas são arquivadas junto à Casa responsável –, bem como com as discussões referentes à aprovação de alterações e/ou projetos de lei.

Nesta toada, o arquivo legislativo federal, por possibilitar a maior compreensão e interpretação da lei seca mostra-se como fonte primordial ao pesquisador em história da educação.

Ao tratar sobre o tema, Ribeiro (2004, p. 89-94) destaca princípios fundamentais que devem nortear a busca, a seleção e a análise das fontes em história da educação, dentre os quais se destacam "a necessidade que determinados materiais didáticos conquistem estudantes, antes de tudo, enquanto cidadãos comuns" (primeiro princípio) e o fato de que "a história é uma totalidade entre passado, presente e futuro" (terceiro princípio)[168].

O primeiro princípio diz respeito à necessidade de que os materiais elaborados a partir das fontes pesquisadas sejam dirigidos a todos enquanto cidadãos, que devem ter o conhecimento em suas mãos para o exercício de sua cidadania. Assim, o produto das fontes obtidas não pode ser direcionado apenas aos mais dotados intelectualmente, sob pena de se observar um desvio de finalidade da fonte histórica.

Sobre este princípio, a partir do momento em que o pesquisador se deparar com a justificativa expressa no projeto de qualquer espécie normativa na área educacional, bem como com os debates existentes no parlamento para sua aprovação, poderá sopesar os fatores e interesses de grupos sociais que estão envolvidos na elaboração e/ou alteração

---

168 Pela tese de Ribeiro (2004, p. 89-94) são nove os princípios que devem ser levados em consideração pelo pesquisador:

Primeiro Princípio – "A necessidade de que determinados materiais didáticos conquistem os estudantes, antes de tudo, enquanto cidadãos comuns";

Segundo Princípio – "A história, no que tem de fundamental, não se repete";

Terceiro Princípio – "A história é uma totalidade entre passado, presente e futuro";

Quarto Princípio – "A tomada da educação escolar brasileira como ponto de partida e de chegada da reflexão";

Quinto Princípio – "A tomada da educação escolar como fenômeno determinado em última instância";

Sexto Princípio – "A mútua confiança entre a pessoa que presta um testemunho e a pessoa que investiga";

Sétimo Princípio – "A necessária elaboração, de início, de uma versão explicativa, certamente provisória, sobre o fenômeno investigado em qualquer circunstância de investigação";

Oitavo Princípio – "A necessidade de se estar determinado/a a colocar essa versão explicativa provisória à prova";

Nono Princípio – "Estar ciente, durante o processo de investigação, da necessidade de ir criando as condições de construção, ao final, de uma explicação de explore ao máximo as possibilidades explicativas que o fenômeno comporte".

legislativa. Com isso, a interpretação conferida à fonte considera um contexto totalmente diverso do que ocorreria se buscasse em sua pesquisa tão somente a legislação pronta e acabada.

Realizada a análise contextual diante dos documentos presentes no arquivo legislativo será muito mais simples ao pesquisador direcionar o objeto de sua pesquisa às pessoas do povo, interessadas diretas em seu conteúdo, haja vista que na democracia são os responsáveis pela eleição daqueles que posteriormente elaborarão tais fontes – deputados federais e senadores.

O terceiro princípio, por sua vez, vai informar a essencialidade de que se identifique o conhecimento do passado como parte de um todo, origem e desenvolvimento do presente e quiçá do futuro. Sob essa perspectiva seria errônea "a busca no passado de respostas (modelos) para os problemas postos atualmente à nossa consciência, e a transposição para o passado de modelos analíticos e interpretativos resultantes da articulação contextual da atualidade" (RIBEIRO, 2004, p. 91).

Com a utilização do arquivo legislativo federal como fonte para a pesquisa em história da educação, o pesquisador, ao aprofundar o seu estudo a respeito dos temas abordados na legislação educacional, em especial à sua contextualização histórica e as forças sociais envolvidas em sua elaboração aproxima-se da ideia de totalidade, proclamada no terceiro princípio. Assim, percorrendo o caminho inverso ao do objeto pesquisado, o historiador terá mais clareza ao produzir o seu conhecimento acerca da história.

Nesta perspectiva, o arquivo legislativo, de fácil acesso à população por meio do sítio eletrônico dos órgãos que compõe o Poder Legislativo brasileiro em âmbito federal pode contribuir, sobremaneira, à pesquisa do historiador da educação, devendo ser ressaltado como uma de suas fontes.

Referências

AZEVEDO, F. de. A cultura brasileira. 6.ed. Brasília: Ed.UNB, 1996.

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. In: Pinsky, C. B. (org.). Fontes históricas. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-79.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Biblioteca Digital. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/>. Acesso em: 28 março 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Anais da Assembleia Nacional Constituinte (1933). vol. I. Disponível em: < http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/8266>. Acesso em: 29 março 2018.

BRASIL. Constituição de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 março 2018.

BRASIL. Senado Federal. Arquivo Legislativo. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/acervo/arquivo-legislativo>. Acesso em: 29 março 2018.

BRASIL. Senado Federal. Formulário Consulta Presencial. Disponível em: < https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/pesquisa/consulta-presencial>. Acesso em: 29 março 2018

BRASIL. Senado Federal. Formulário Consulta à Distância. Disponível em: < https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/pesquisa/consulta-a-distancia>. Acesso em: 29 março 2018.

DALAROSA, A A; NASCIMENTO, M.I.M; SBARDELOTTO, D.K. Apontamentos teórico-metodológicos da pesquisa em história da educação: o método materialista histórico-dialético. Quaestio, Sorocaba, v.11, n.1, p. 57-77, 2009.

DALLARI, D. de A. A Constituição na vida dos povos: da Idade Média ao Século XXI. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

JANOTTI, M. de L. O livro Fontes Históricas como fonte. In: Pinsky, C. B. (org.). Fontes históricas. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 09-22.

LENZA, P. Direito constitucional esquematizado. 16.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

MELO, J. J. P. Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, C. J. et al. (orgs). Fontes e métodos em história da educação. Dourados: UFGD, 2010. p. 13-34.

MONTESQUIEU, C. de S. O Espírito das Leis. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, M.I.M; PADILHA, L.M.de L. A pesquisa histórica e a história da educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n 66, p. 123-134, 2015.

NUNES, A. D. Fontes para a história da educação. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, n.2, p. 187-206, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. História das políticas educacionais: a questão das fontes. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 87-96.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 04-12.

ESCOLA NORMAL, PERIÓDICOS EDUCACIONAIS E CULTURA ESCOLAR DO SUDESTE AO SUL DO BRASIL[169]

Normal school, educational periodics and school culture from south east to south of brazil

Fernanda Plaza Rodrigues[170]; Laís Marta Alves da Silva[171]

Resumo: O presente trabalho tem como escopo apontar como se constituiu as Escolas Normais, seus saberes e formação de professores e em como os periódicos educacionais é um importante componente de cultura escolar ao qual, proporciona um artefato sociocultural. Para tanto, há uma importância de estudar impressos educacionais, já que consiste em um corpus documental primordial para a história da educação e são fontes relevantes por tratar de assuntos que ocorreram no espaço educativo de uma determinada época. Para realização da análise, este trabalho consiste na metodologia de pesquisa documental quanto às fontes, tendo como foco os periódicos educacionais da Escola Normal de São Carlos-SP e de Porto Alegre-RS. Torna-se válido ressaltar que tais escolas de caracterizaram de modos distintos, tanto no que compete a localização, quanto por seus períodos de inauguração. Portanto, o ponto primordial a ser discutido é em como estes periódicos são fatores primordiais na cultura escolar.

Palavras-chave: História da educação. Escola normal. Cultura escolar. Periódicos educacionais.

Abstract: The present work aims to show how the Normal Schools, their knowledge and teacher training were constituted and how the educational periodicals are an important component of school culture to which it provides a sociocultural artifact. Therefore, it is important to study educational printed matter, since it consists of a documentary corpus primordial for the history of education and are relevant sources for dealing with subjects that occurred in the educational space of a given epoch. To perform the analysis, this work consists of the documentary research methodology regarding sources, focusing on the educational periodicals of Escola Normal de São Carlos-SP and Porto Alegre-RS. It is valid to emphasize that such schools have characterized in different ways, both in what concerns the location, as well as their opening periods. Therefore, the primary point to be discussed is how these journals are prime factors in school culture.

Keywords:: History of education. Normal School. School Culture. Educational magazines.

Introdução

---

[169] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho 5. Imprensa, Impressos Pedagógicos e Intelectuais, do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[170] Fernanda Plaza Rodrigues; Email: fernanda.plaza.rodrigues@gmail.com; Mestranda em Educação – UNESP – Marília. Orientador: Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho; Linha de pesquisa 5- Filosofia e História da Educação no Brasil. Agência de fomento: CAPES

[171] Laís Marta Alves da Silva; Email: laismarta_alves@hotmail.com ; Mestranda em Educação – UNESP – Marília. Orientadora: Prof. Dr. Ana Clara Bortoleto Ney; Linha de pesquisa 5- Filosofia e História da Educação no Brasil. Agência de fomento: CAPES

Nas pesquisas relacionadas com História da Educação, é importante compreender que a "[...] incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado." (BLOCH, 2001, p. 65). É importante considerar que a História da Educação

> [...] amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares do passado. Para, além disso, revela que a educação não é um "destino", mas uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador. (NÓVOA, 1999, p. 13).

Nesse sentido, dentre os estudos na área da História da Educação, têm-se os relacionados às Instituições Escolares, que nos possibilita conhecer o passado educacional, para compreender o presente e buscar o futuro que se almeja. Dessa forma, se torna pertinente e relevante compreender a história das instituições que contribuiu para a busca da compreensão dos atuais problemas educacionais. Dentre as Instituições Escolares, têm-se as Escolas Normais, cujo eixo central era a formação dos professores.

A Escola Normal foi à instuição responsável por formar professores entre à segunda metade do século XIX e durante o século XX. Esta que, por sua vez foi locus de circulação de conhecimento e de construção de cultura escolar, proporcionando mudanças no que se remete às ordens educacionais, sociais e políticas. No entanto, torna-se importante ressaltar que tais escolas de formação de professores tiverá sua concretização após a revolução francesa, porém especifícamente no Brasil estabilizaram-se na república, ainda que muitas delas foram inauguradas no império. Tais instiuições de formação de professores passaram por um longo processo de aberturas e fechamento do império à república, tendo sua consolidação de fato no período repúblicano, concomitantemente com o novo cenário que se constuía o Brasil. Pautados no descrito, é importante apontar que tais escolas se consolidaram na república, porém este feito foi um processo ao qual teve seu início no império, sendo assim trasnpassado para à república.

A primeira Escola Normal do Brasil teve sua fundação na província de Niterói-RJ, onde a província obteve a instalação em 1835, com a lei de criação de nº 10 de 4 de abril de 1835[172], por Joaquim José Rodrigues Torres, então presidente da província do Rio de Janeiro. Criação que tinha por objetivo formar profissionais para atender o ensino elementar e contribuir com concepções politicas.

> Desde a Convenção, instalada após a Revolução Francesa entre 1792 e 1795, as instituições encarregadas da formação dos professores, em especial para as escolas primárias, tenderam a receber o nome de Escolas Normais. Seguindo essa tendência geral, as províncias brasileiras também começaram a implantar as respectivas escolas normais. A primeira delas foi instalada, em 1835, em Niterói, apenas um ano após o Ato Adicional à Constituição do Império ter colocado o ensino elementar sob a responsabilidade das províncias que, em conseqüência, também deviam cuidar do preparo de seus professores. Ao longo do século XIX foram surgindo escolas normais nas várias províncias que constituíam o Império brasileiro, num processo intermitente em que essas instituições eram criadas, em seguida fechadas e depois reabertas.(Saviani, 2008, p. 7).

O presente exposto até o momento teve como objetivo situar o leitor sobre a criação das Escolas Normais no Brasil e seu processo de consolidação, para que fosse possível adentrar aos aspectos centrais do presente texto. Inicialmente será apresentado aspectos especificos das Escolas Nomais de Porto Alegre- RS e de São Carlos - SP em especial, como elas se caracterizaram dentro deste cenário, em seguida a cultura escolar e a importância dos periódiocos e por fim aspectos dos periódicos que circulavam em tais escolas normais, uma vez que estes compõem o quadro do que denomina-se cultura escolar.

Os periódicos a serem analisados são o da escola Normal de Porto Alegre-RS, denominado " O Estudo" e o da escola normal de São Carlos-SP denominado " A Revista da Escola Normal de São Carlos", concomitantemente ao conceito de cultura escolar, que é suma importância para o presente trabalho, uma vez que os periódicos educacionais, ainda que em distintas localidades compõem o que se denomina cultura escolar e além disso, faz parte da circulação de saberes

[172] Disponível em: <http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm>.

em determinadas escolas, completando a formação de professores, uma vez que eram poucas as cadeiras que realmente contemplavam a formação do futuro professor.

Aspectos Especifícos das Escolas Normais de São Carlos - SP e de Porto Alegre - RS

Para que seja possível iniciar a discussão cerne do presente trabalho, torna-se de suma importância frizar que por pertecerem a estados distintos, as presentes escolas normais se caracterizaram de maneira desigual. Sendo assim este tópico apontará os aspectos específicos de cada uma das escolas normais, especialmente em como elas se constuíram.

Inicialmente será tratado sobre a Escola Normal de São Carlos. Quando Oscar Thompson em 1910 cria a Diretoria Geral da Instrução pública, inicia-se um processo de dissiminação de algumas de Escolas Normais no Estado de São Paulo e a Escola Normal de São Carlos por sua grande influência politica recebe a então Escola Normal Secundária de São Carlos, esta que sitou-se na Av. São Carlos nº 2190, ao qual recebe esta mesma localização até os dias atuais, porém não mais como Escola Normal e nem com o objetivo de formar professores. Atualmente o prédio da antiga Escola Normal recebe o nome de Escola Estadual Doutor Álvaro Guião, prédio este que se tornou patrimônio da cidade.

> Ainda como diretor da Escola Normal da Capital, Oscar Thompson é convidado a ser Inspetor Geral da Instrução Pública, em 1909. Antes da criação da Inspetoria Geral, o cargo mais importante da Instrução Pública paulista era o de diretor da Escola Normal. Com a criação da Inspetoria, este era o cargo mais elevado. Porém, o cargo de Inspetor Geral não dava autonomia administrativa uma vez que era apenas um cargo dentro da Secretaria do Interior e não uma divisão desta. Assim pelo decreto nº 1883, de 6 de junho de 1910, Thompson cria a Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, agora uma divisão da Secretaria de Negócios do Interior, com autonomia administrativa. (NERY, 2009, p. 33-34).

Neste momento de disseminação de escolas normais é que chega em São Carlos, sendo criada em 1910 e inaugurada em 1911 a Escola Normal Secundária de São Carlos, seguindo o modelo da Escola Normal da Capital – São Paulo.

> A Escola Normal Secundária de São Carlos foi criada em 1910, acompanhando o modelo da Escola Normal Secundária da Capital e da Escola Normal Secundária de Itapetininga. Isto foi possível tanto pela força política que a cidade tinha no momento quanto pela existência de um dispositivo presente na lei n. 88 de 1892, que criava três escolas normais, do tipo da escola da Capital - a única instalada até então -, o mesmo dispositivo que possibilitou que a Escola Normal de Itapetininga fosse Secundária. Ao lado de uma instituição católica de ensino elementar, a Escola Normal representou para aquela cidade um avanço em termos de instrução pública e laica. (NERY, 2009, p. 39).

Ao passo que posteriomente em 1920, com a reforma no ensino, realizada por Sampaio Dória, que unificou as escolas, esta passou então a ser denominada Escola Normal de São Carlos.

> A Lei nº 1.750 de 08 de dezembro de 1920 – Reforma Sampaio Dória-, unificou as escolas normais primárias e secundárias pelo nível da mais elevada, e a Escola Normal Secundária de São Carlos passou a denominar-se Escola Normal de São Carlos. No ano de 1933 (pelo Decreto n. 5884 de 21 de abril do mesmo ano, conhecido como código de Educação), a escola passou a contar com um curso fundamnetal e um curso de formação profissional, além do curso de formação de professores. Em 19 de dezembro de 1939, pelo Decreto n.10.811, a denominação da escola passou a ser Dr. Àlvaro Guião em homenagem ao então Secretário da Educação. (OZELIN, 2010, p. 47).

A Escola Normal de São Carlos foi de suma importância para o desenvolvimento da cidade uma vez que recebia jovens elitizados da região, além de contar com um currículo que habilita-se um profissional que visava-se os valores republicanos e que fosse capacidados para atender a sociedade da época.

> A Escola Normal Secundária de São Carlos possuía um currículo encarregado de formar um profissional competente e imbuído dos valores republicanos e que se destinava a compor os quadros das lideranças educacionais do Estado. Sendo assim, a maior parte das disciplinas do currículo voltava-se à cultura geral, às letras e às modernas. Como pode ser obervado, a formação pedagógica era assegurada por algumas disciplinas como Psicologia, Didática e estágio na Escola Modelo. (OZELIN, 2010, p. 50).

Além do currrículo, outro fator merece destaque e arquitetura escolar. A arquitetura da Escola Normal de São Carlos é considerada um símbolo republicano, pois foi em 1913 que a escola recebeu seu prédio magestoso. Os republicanos que por sua vez apontavam à república como a marcha para o progresso do pais e evidenciavam que a educação seria o

viés para este feito, apostavam em prédios que sobressaisem aos do período imperial, ao passo que estes se tornavam monumentos para as cidades.

> Proclamada a República, a escola foi, no Estado de São Paulo, o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso. Como signo da instauração da nova ordem, a escola devia fazer ver. Daí a importância das cerimônias inaugurais dos edifícios escolares. O rito inaugural repunha o gesto instaurador [...] (CARVALHO, 2003, p. 23).

Em síntese, à cima foi exposto, algumas características da Escola Normal de São Carlos, afim de situar o leitor de como esta escola se constítuiu, da mesma maneira segue uma breve descrição da Escola Normal/Complementar de Porto Alegre.

Em Porto Alegre-RS, no ano de 1869, foi criada a Escola Normal, que funcionava na esquina das ruas Duque de Caxias e Marechal Floriano. A Escola devia formar professores e ajudar a qualificar o ensino fundamental. Anos depois, em 1901, passou a se chamar Colégio Distrital de Porto Alegre. Em 1906, recebeu outro nome: Escola Complementar, e de nível secundário, reaparece como órgão formador do magistério, que incluiu às disciplinas de pedagogia, psicologia e prática de ensino. A Escola localizava-se na Rua Duque de Caxias, esquina Marechal Floriano, em Porto Alegre, no antigo prédio do Ateneu Rio-Grandense.

E hoje é o Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha, mais conhecido como Instituto de Educação e se encontra no prédio na Oswaldo Aranha, em Porto Alegre-RS, porém desde 2016 fechado para reforma. Nos anos do impresso estudantil (1921-1932), nomeava-se Escola Complementar, e no ano de 1929 passou-se a Escola Normal, o prédio localizava-se na Rua Duque de Caxias, na mesma capital, sendo uma escola de órgão público de referência em educação.

O Instituto de Educação ocupa um lugar e um espaço e historicamente o "[...] planejamento da localização dos edíficios escolares seria consequência, no século XX, tanto da introdução da escola seriada,

como da política de construções escolares [...]" (FRAGO, 2001, p. 88) e a "[...] aceitação da necessidade de um espaço e de um edíficio próprio, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado da confluência de diversas forças ou tendências." (FRAGO, 2001, p. 73). Ao ocuparmos um tempo histórico em que as pessoas precisavam de formação para serem professores, ou seja, precisavam de uma formação específica para tal função, o espaço escolar também se tornou específico. Com isso, o espaço escolar não poderia ocupar qualquer local, mas deveria "[...] ser configurado de um modo definido e próprio, independente de qualquer outro, em um espaço também adequado para tal fim. Isso implicava seu isolamento ou separação. Também sua identificação arquitetônica enquanto tal." (FRAGO, 2001, p. 73).

É importante ressaltar que a Instituição Educativa "[...] é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera 'fluxos energéticos'." (FRAGO, 2001, p. 77).

Dentro deste contexto de formação de professores e de Escola Normal (instituição responsavél por tal formação) é que apontará-se um elemento de suma importância dentro da cultura escolar e em especial nestas duas instituições citadas. As escolas se caracterizaram-se cada qual com seus recursos, comunidade escolar e localidades, porém algo em comum acontece nas duas escolas, algo inegavél, a circulção de saberes também ocorriam através dos impressos, estes que juntamente com outros elementos auxiliavam na formação do futuro professor e além disso, somavam-se ao currículo, as aulas entre outros. Para pensar especificamente no elemento – impresos, é importante debruçar em como eles estavam presentes nas Escolas Normais, tanto na de São Carlos-SP quanto na de Porto Alegre-RS e em como eles uniam-se aos outros componentes da escola.

A Revista da Escola Normal de São Carlos, era idealizada e pensanda por professores e diretores, onde todos os artigos que nelas

publicados eram de autoria de tais pessoas. Tendo oito anos de duração, sendo de 1916 à 1923, a revista da Escola Normal de São Carlos, assim denominada, teve treze fasciulos e era gratuita, ou seja, o que dá indicios de sua circulação na escola e fácil acesso, uma vez que não era necessário pagar pela mesma.

> A Revista da Escola Normal de São Carlos foi publicada de 1916 à 1923, tendo ao todo 13 fascículos. Foi um projeto desenvolvido pelos docentes da Escola Normal de São Carlos poucos anos após a inauguração da instituição (1911). Nela eram publicados somente artigos inéditos escritos por docentes e diretores de escolas normais. (OZELIN, 2010, p. 69).

Ao analisar os fasciculos da revista pode-se notar que na maioria eram publicados semestralmente, sendo apenas no ano de 1916, 1922 e 1923 que receberão apenas uma edição. Por ser um projeto idealizado por professores, pode-se evidenciar a preocupação com artigos aos quais remetessem as disciplinas. O quem também é apontado por Ozelin(2010)

> Por meio da análise dos sumários é possivel apreender que a maior parte dos artigos publicados tratam de temas relativos às disciplinas da Escola Normal – como História, Francês, Biologia, Matemática, Desenho, Música, entre outras- ao civismo, ao ensino e às normais. Tais evidências podem significar que esse periódico era destinado aos alunos e docentes da Escola Normal, e não à população em geral. (OZELIN, 2010, p. 70).

Ozelin (2010), na citação acima aponta um aspecto relevante, ao qual aponta para quem estes impressos eram direcionados, através dos temas aos quais apresentam estes pode-se notar que a preocupação era para com os alunos, o que reforça a ideia até aqui discutida sobre os impressos ser um elemento de cultura escolar e compor o quadro de constituição de formação dos futuros alunos das escolas normais.

Em relação a materialidade deste impresso, pode-se notar que os aspectos materiais e organizacionais não tiverá mudanças significativas de um fascilulo à outro, sendo sempre constituído de capa com o nome da revista, ano de publicação, número do fascículo, sumário contendo o nome dos artigos e quem os escreveu e seguidamente dentro da revista os artigos.

Pautos no discorrido até o momento, iniciaremos um breve relato sobre a revista de Porto Algre e seus aspectos constituitivos e como esta também se caraterizou como cultura escolar e auxiliou na dissiminação de conhecimentos no que se remete a Escola Normal/Complementar. Esta que por sua vez é uma revista idealizada por normalistas, ou seja, apresentaremos aqui um outro parâmetro de cultura dentro da instituição.

A revista *O Estudo* proporciona um olhar sobre a cultura escolar, fundamentalmente direcionando a atenção para um grupo de alunas e futuras professoras. Fraga (2013), ao analisar e escrever seu artigo *O estudo e sua materialidade*: revista das alunas-mestras da escola complementar/normal de Porto Alegre/Rs (1922-1931), afirma:

> A revista *O Estudo* possui atributos diferenciados: além de ser um impresso produzido por alunas e futuras professoras, apresenta-se como revista e não como jornal. Trata-se de aspecto relevante para a análise pois, como afirma Roger Chartier, "os textos não estão fora dos materiais de que são veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados" (2002, p. 61-62). (FRAGA 2013, p. 71).

Analisando a forma do impresso e composição gráfica da revista O Estudo, Fraga (2013, p.73), menciona que:

> As edições d"*O Estudo* correspondem ao tamanho de 18x27cm, com capas ilustradas e coloridas. Em geral, o número de páginas apresentadas em cada número corresponde a uma variação entre 16 e 43 páginas, em média. A publicação bimestral, provavelmente, está relacionada às dificuldades encontradas pelas alunas diante das atividades escolares, assim como a dificuldade em ter material para compor a revista, pois aparecem publicados constantes pedidos por colaboração de alunas e professores, inclusive de profissionais de outras localidades, para que enriqueçam com os "primores da sua intellectualidade com os conceituados conselhos" as páginas da revista. (O Estudo, n. 3, 1922, p. 7).

O Estudo foi produzido pelas alunas com o gênero revista no âmbito escolar e fomentaram a produção de impressos estudantis. Tendo a contribuição significativa da instituição escolar, pois além do processo do ensino da leitura e da escrita, também colaborou com novos usos e práticas que fez dos impressos. Acarretando a escola ao incluir a revista

em questão como prática escolar, proporcionou-se um artefato sociocultural existente e as alunas da Escola Complementar/Normal, manipularam, compreenderam e apreenderam a palavra escrita em circulação na sociedade e estiveram envolvidas com a produção de um impresso estudantil, incentivado como prática escolar. (FRAGA, 2013, p. 134).

Recentemente é dicutido estudos sobre as praticas escolares na constituição da cultura escolar, pois revelam que a materialidade da escola pode ser fator preponderante na constituição de determinadas práticas escolares, além de contribuir para constranger ou estimular a disseminação de certos conhecimentos.

Deste modo, existe a possibilidade de refletir como as ideias transmitidas na revista *O Estudo* afetaram a educação e as práticas estudantis dos anos de 1920 a 1930. E como um texto pode originar diversas leituras e compreensões, Constituindo-se de "usos diferenciados e opostos dos mesmos bens, dos mesmos textos e das mesmas ideias". (CHARTIER, 1992, p. 233).

Cultura Escolar: a Importância do Periódico Educacional

A fim de compreender como os periódicos são elementos que compõem a cultura escolar, no presente tópico tratará-se da importância destes para a mesma. Segundo Castro (2000), é preciso considerar que às construções discursivas feitas pelos seus relatores apresentam características específicas no plano da seleção e organização dos seus conteúdos e da elaboração e fundamentação das suas ideias, visto que são produtos de um universo externo e também de um universo interno dos seus sujeitos, ou seja, do imaginário de um determinado grupo social e também do imaginário individual como afirmam Silveira e Doray (1989, p. 34).

Assim como afirmado por Castro(2000), é importante compreender que, dentro da instituição são vários os elementos aos quais compõem a cultuta escolar , dentre eles, pode-se citar os periódicos educacionais.

Estes que nas Escolas Normais, foram de suma importância para a consituição de tal cultura, pois através deles, pode-se evidenciar o que os alunos e professores estavam entendendo por educação/âmbito educacional naquele determinado momento, além dos periódicos serem considerados elementos propagadores de conhecimento.

Sendo que, na História da Educação é importante compreender o cotidiano da Instituição Escolar "[...] e não somente a legislação educacional, pois na busca de execução das normas encontram-se resistências, tensões e apoios, assim é necessário voltar-se para o que ocorreu no interior da escola [...]" (CONCEIÇÃO, 2017, p. 26) e como afirma Julia (2001), é importante não se deixar enganar com as fontes normativas. E ainda afirma:

> Não existe na História da Educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades. Gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calmaria, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola. (JULIA, 2001, p. 19).

Para tanto, como já apontado anteriormente é primordial pensar que a cultura escolar é para além de normas ou até mesmo lesgislações, estas que também tem seu valor para a História da Educação e para a compreenção da formação de professores no Brasil, porém não deve ser o único meio para se aproximar do passado. Alguns aspectos como os períodicos, as bibliotecas escolares, os relatos, os cadernos entre outros, juntamente com as normativas favorecem uma aproximação do passado.

Ainda sobre isso, em História da Educação é primordial usar além das fontes normativas, ou seja, buscar a internalidade das Instituições Educativas, para Julia (2001) uma das maneiras de compreender essa internalidade a partir de uma abordagem histórica, é através da utilização das diversas fontes referentes ao período analisado, compreendendo que "[...] neste campo ainda novo onde podemos enfim perceber concretamente a distância entre a realidade e a ambição inicial e a norma

prescrita, tudo, ou quase tudo está por ser feito." (JULIA, 2001, p. 36) Entende-se por cultura escolar para Dominique Julia (2001):

> a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; [...] que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p. 10-11).

Com a busca da realização de pesquisas sobre cultura escolar houve uma renovação da história que emergiu em novos temas, e para Anne-Marie Chartier(2005): "Todos os objetos culturais tornam-se assim "signos" através dos quais uma sociedade se contitui em representações e se exibe simbolicamente de modo discreto ou espetacular, desvelando seus ideais proclamados e seus recalques."(CHARTIER, 2005, p. 19).

Pensar que todos os elementos são "signos" aos quais nos aproximam do passado é fundamental na busca por compreender e se aproximar do passado e sendo assim perceber em como foram traçados os caminhos até o presente. As revistas são um destes signos ao qual Chartier ressalta de como iniciou a mudança das publicações em revistas universitárias:

> A partir dos anos 1960, as revistas universitárias não se limitam mais a publicar os debates do momento sobre a leitura de Racine, mais começam a publicar também trabahos sobre James Bond e o romance policial, sobre as fotonovelas, a história em quadrinhos. Os pesquisadores se perguntam como funciona um código icônico não mais comparado Rembrandi e Picasso, mais estudando a publicidade. As revistas de sociologia, que se interessavam sobretudo pelas classes sociais e pelas estatísticas dos salários, passam a se interessar pela moda e pelos esportes. (CHARTIER, 2005, p.19)

Chartier (2005) faz um crítica dissendo:

> "[...]é preciso aceitar se desfazer da representação escolar da cultura, tão apegada a obras inscritas numa transmissão obrigatória e controlada. Se a cultura não está em produtos (os livros), mas em gestos e ações (ler e falar das leituras com

> outros), se ela é um "fazer" portator se sentido, deve ser pensada constantemente da perspectiva dos autores. (CHARTIER, 2005, p. 22)

A autora continua afirmando que "a cultura a transmitir, tal qual ela é definida tradicionalmente, é, portanto, o que faz o objeto de uma crença não individual, mas coletiva e inscrita nas instituições". (CHARTIER, 2005, p. 26)

E pensando na discussão realizada até aqui sobre a importância de tais periódicos, Silva (2002) aponta:

> [...] as revistas e os periódicos constituem fontes privilegiadas, sendo uma das formas de se apreender, os modos de funcionamento do campo educacional, bem como as configurações específicas da vida e da cultura escolar. Seja enquanto imprensa educacional no seu conjunto, seja em relação a determinados impressos, ou ainda, por meio de seleções temáticas. (SILVA, 2002, p. 1)

A partir das considerações de Serra (2006), é possível esclarecer aspectos que ajudam a refletir como os impressos estudantis, propicia uma visibilidade da produção estudantil e suas manifestações:

> Com esse estudo busco mostrar a importância das associações de alunos presente nas instituições educacionais, assim como a importância, o olhar sobre os periódicos estudantis. Esses periódicos servem como fonte, onde o objeto é as associações, mas as fontes podem fazer conferir a participação do aluno, um sujeito ainda pouco estudado em pesquisas de abordagem histórica educacional. Essa compreensão poderá levar a individualidade da escola no sentido de quais discursos estão sendo privilegiados nos textos escritos pelos alunos, organizados nas publicações pelas associações. (SERRA, 2006, p. 309).

Para Nóvoa (1997) à importância do uso da imprensa de educação e ensino, pois

> [...] de facto, a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos etc), mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas instâncias de socialização das crianças e jovens. A imprensa constitui uma das melhores ilustrações de extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo. [...] A imprensa é, talvez, o melhor meio para compreender as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática: o senso comum que perpassa as páginas dos jornais e das revistas ilustra uma das qualidade principais de um discurso educativo que se constrói a partir dos diversos actores em presença (professores, alunos, pais, associações, instituições, etc.). (NÓVOA, 1997, p. 12-13)

Ao se referir à imprensa pedagógica Nóvoa (2002) reafirma que a imprensa é o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo. Além disso, o autor aponta ainda para o fato de que a natureza da informação fornecida pela imprensa lhe concede um caráter único e insubstituível, pois, por estar muito próximas do acontecimento, permitem constituir uma ligação entre as orientações emanadas do Estado e as práticas efetivas na sala de aula.

Nery (2009), explica em sua tese de Livre-docência, que as primeiras iniciativas de publicação de periódicos educacionais foram iniciadas por alunos que, organizados em uma instituição denominada Grêmio Normalista, os tomavam como meio para expressar às apropriações e conceitos que faziam da escola. Destaca também que tratará os periódicos por ela estudados como objeto e fonte. Como objeto, busca compreendê-los sobre a perspectiva lançada por Marta Carvalho (1998) na qual o impresso é compreendido "como dispositivo de normatização pedagógica, mas também como suporte material das práticas escolares". (CARVALHO, 1998, p. 33).

Os impressos ao servirem como fontes trás a tona alguns elementos aos quais precisam ser analisado. Para Marta Carvalho (2011), tratando de seu estudo na revista *A Eschola Pública*, compreendesse que "na materialidade desse impresso, é todo um repertório de saberes que se ordenam e se dispõem com ferramentas de organização da escola em moldes compatíveis com os preceitos da pedagogia moderna". (CARVALHO, 2011, p. 188)

Nery**,** ao tomar os impressos como fonte,

> [...] a ênfase recai sobre estudo do periódico em sua materialidade, com vistas à apreensão de uma dada realidade, desvelando as práticas escolares. Como uma arqueologia, que trata o impresso a ser analisado como objeto cultural que guarda as marcas de sua produção e de seus usos. (NERY, 2009, p. 60).

E também como Serra (2010) escreve na sua conclusão da tese de doutorado dizendo a importância dos periódicos para formação de professores:

> [...] a existência de um movimento dos alunos denominado por mim associativismo estudantil. Este olhar singular dos alunos para os sentidos das práticas presentes nas Escolas Normais, bem como pelas apropriações que fazem dos saberes pedagógicos nos artigos publicados nas páginas dos periódicos em questão, significou novas possibilidades de aproximação com o universo dessas instituições, um modelo de formação de professores disseminado pelos periódicos que passa de uma forma normativa e aconselhadora para um modelo de divulgação das práticas das aulas, lições, exercícios de aula etc. (SERRA, 2010, p. 193).

As propostas de trabalhos dos autores citados demonstram a importância da imprensa da educação e ensino, dirigindo ao leitor professor e aluno, que fazem parte de uma cultura escolar. Neste sentido, os periódicos educacionais, possibilita a percepção do sistema de ensino da época, assim como o interior da instituição ao qual circulava. No caso da revista "O Estudo" e "Revista da Escola Normal de São Carlos", viabiliza uma parte da vida escolar, da cultura escolar e a representação da escola com percepções dos estudantes.

Considerações Finais

Esse trabalho leva a refletir sobre a importância da imprensa de educação e ensino, onde todo do ambiente escolar e seus sujeitos fazem parte da cultura escolar. Com isso os periódicos educacionais, viabiliza a compreensão da vida interna e externa da escola da época em questão, e assim, da cultura escolar. E leva a instigar uma importância de estudar impressos educacionais, já que consiste em um corpus documental primordial para a história da educação, e são fontes relevantes por se tratar de assuntos que ocorreram no espaço educativo de uma determinada época.

Conclui-se que embora não analisando exaustivamente toda a produção dos periodicos educacionais, sobre a abordagem da cultura escolar em suas diversas temáticas no campo educacional, é possível considerar que a bibliografia consultada, mostra a colaboração de diferentes pesquisadores no campo da educação e têm estimulado a investigação acerca da cultura escolar, principalmente tendo como fonte, periódicos educacional. Além disso, é possível constatar nesse trabalho

que os periódicos educacionais desvenda ao historiador algo interior dos sujeitos envolvidos, não mostrado em documentos da época.

Para tanto o proposto além de discutir a importância da imprensa e como alguns pesquisadores vem apontando tal importância para o campo, apresentou de maneira sucinta dos pontos de tais impressos nas Escolas Normais, desta maneira apresentando um impresso idealizado por professores no Estado de São Paulo, mais específicamente em São Carlos e outro idealizado por alunos da Escola Normal de Porto Alegre- RS, sendo assim ainda que em regiões diferentes é possível evidenciar a importância dos periódicos educacionais para a época.

Referências

ARAUJO, J.; FREITAS, A.; CARVALHO, A. (Orgs.). As Escolas Normais No Brasil: Do Império À Republica. Campinas, SP: Alínea. 2008.

CARVALHO, M arta. A Escola e a República e outros ensaios. Bragança Paulista. SP :EDUSF. 2003.

CARVALHO, Marta. M. C. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Org.). Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.

CARVALHO, Marta. M. C. Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista. 2011, p. 185-212.

CASTRO, R. M. de. Vida e trabalho de professores primários: um estudo dos anuários do ensino do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília/SP, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2000.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. Apresentação. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 5-10.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, cultura e saberes. FGV Editora, 2005. p.09-28.

CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. São Paulo: Unesp, 2002.

CHARTIER, Roger. Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. O Instituto de Educação de Presidente Prudente/SP (1953-1975): elementos para a história de uma Instituição Escolar. 2017. 347 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017

FRAGA, Andréa S. Imprensa Estudantil e Práticas de Escrita e de Leitura: a revista “O Estudo”. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

FRAGA, Andréa S. Andréa S. O Estudo e sua materialidade: revista das alunas-mestras da Escola Complementar/Normal de Porto Alegre/RS (1922-1931). História da Educação (UFPel), v. 17, p. 55-68, 2013.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-141.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1, 2001, p. 9-43.

MAGNANI, M. R. M. Em sobressaltos: formação de professora. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

JULIA, Dominique. Os sentidos da alfabetização: a "questão" e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876/1994). Presidente Prudente, SP, 1997. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – UNESP, Presidente Prudente, 1997.

NERY, A. C. B. Em busca do elo perdido: a ação reformadora de Oscar Thompson e a formação de professores (1911-1923). 2009. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

NÓVOA, Antonio. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BATOS, Maria Helena Camara (orgs.). Educação em revista. A imprensa pedagogia e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-31.

OZELIN, JAQUELINE, RAMPELOTI. Periódicos Educacionais da Escola Normal de São Carlos: Educação moral, Civismoe Higiene(1911- 1923). MARÍLIA. 2010.

PINTO, Antonio. Decreto De Criação Da Escola Normal - 1835 – Nº. 10. Disponível em: <http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm>. Acesso em: 20. Abr. 2018.

SERRA, Áurea Esteves. As Associações de Alunos das Escolas Normais do Brasil e de Portugal: Apropriação e Representação (1906-1927). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília, 2010.

SERRA, Áurea Esteves. As associações e os escritos dos professores e alunos das Escoalas normais nos periódicos Excelsior (1911-1939) e O alvorecer (1912-1914): apropriação e representação. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia/GO. A educação e seus sujeitos na história. Goiânia/GO: Editora da UCG, 2006. v. 01. p. 301-310.

SILVA, C. P. B. Imprensa periódica educacional: entre roteiros e compêndios: um estudo sobre a revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962), 2002. Disponível em: < http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0387.pdf >. Acesso em: 01 de setembro de 2016.

SILVEIRA, P.; DORAY, B. (Orgs.). Elementos para uma teoria marxista da subjetividade. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

FOLHINHAS, ALMANAQUES, CALENDÁRIOS E ANUÁRIOS: UM ESTUDO ANALÍTICO-DESCRITIVO - SÉCULO XIX E XX[173]

Leaflets, almanacs, yearbooks and calendars: an analytical-descriptive study - 19th and 20th centuries

Ana Paula Pedersoli Pereira[174]; Isabel Cristina Alves da Silva Frade[175]

Resumo: O objetivo deste texto é problematizar as possíveis relações entre Folhinhas, almanaques, anuários e calendários que circulavam no Brasil e em outros países, nos séculos XIX e XX, visando assim, através de um estudo analítico-descritivo, recuperar leitores pretendidos, estabelecer relações entre formato e usos, o conteúdo, formas de composição do impresso e as práticas de leitura. Do ponto de vista teórico e metodológico, a investigação fundamenta-se nos estudos da História Cultural, da História do livro e da Leitura e da Literatura popular, permitindo assim, a compreensão do impresso de dois modos diferentes, como fonte histórica e como objeto físico (Chartier, 1999). A partir desta análise busca-se compreender como a produção e circulação dos impressos "populares" (Mollier, 1986, 2008) criaram algo distinto - seja na sua produção, circulação ou nas "transferências culturais" (Fléchet, 2011) e apropriação das práticas e usos.

Palavras-Chave: Análise de impressos. História cultural. História do livro e da leitura. Literatura popular. Leitor pretendido.

Abstract: The present text discuss the possible relations between leaflefts, almanacs, yearbooks and calendars circulating in Brazil and other countries, in the 19th and 20th centuries, aiming to, through an analytical-descriptive study, recover intended readers, establish relationships between format and uses, content, forms of print composition, and reading practices. From a theoretical and methodological point of view, the investigation is based on the studies of Cultural History, History of the Book and Reading and Popular Literature, thus allowing the comprehension of the print publications in two different ways, as historical source and as physical object (Chartier, 1999). From this analysis we sought to understand how the production and circulation of "popular" prints (Mollier, 1986, 2008) created something different - whether in their production, circulation or in "cultural transfers" (Fléchet, 2011), and in appropriation of practices and uses.

Keywords: Printed publications analysis. Cultural history. History of the book and reading practices. Popular literature. Target readers.

---

[173] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho – Eixo 5 - Imprensa, Impressos Pedagógicos e Intelectuais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[174] Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG), e-mail: paulinhapedersoli@gmail.com

[175] Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG, email: icrisfrade@gmail.com

Palavras Iniciais: os Impressos e suas Possibilidades

O presente trabalho - que faz parte de um projeto mais amplo de estudos de doutoramento que busca problematizar a produção e circulação de impressos "populares', compreendendo, assim, o alcance atingido por essas publicações. Através da descrição e análise de alguns impressos produzidos e circulados no Brasil e em outros países, nos séculos XIX e XX, são problematizados fatores como: tiragem, os modos de circulação e distribuição, o valor do impresso ou sua gratuidade; as escolhas tipográficas e de formato – que trazem marcas de um leitor pretendido -; a composição das publicações/seus conteúdos – a maneira como esses conteúdos, conhecimentos, saberes são dispostos também permitem estimar leituras e leitores a que se destinam. Do ponto de vista teórico e metodológico, a investigação fundamenta-se nos estudos da História Cultural, da História do livro e da Leitura e da Literatura popular, permitindo assim, a compreensão do impresso de dois modos diferentes, como fonte histórica e como objeto físico (Chartier, 1999). Além disso a possibilidade da comparação de impressos de tipo parecido, publicados tanto no Brasil, na França e em outros países, nos permite compreender melhor as especificidades desse tipo de material.

Ao tomar folhinhas, almanaques, anuários e calendários que circulavam no Brasil e em outros países, nos séculos XIX e XX, especialmente para este artigo, consideramos estes impressos como objetos culturais, compreendendo que, através da palavra escrita, se moldam e difundem ideias na sociedade, bem como práticas de leitura e usos culturais. Para além disso, problematiza-se também o forte caráter de "guia do tempo" configurado por estas publicações que têm como finalidade explícita a socialização do tempo. A partir da análise dos impressos selecionados, constata-se que a ideia de organizar e administrar o tempo estava fortemente plasmada no conteúdo dessas publicações, talvez por isso, independente do formato, do número de páginas, do conteúdo e do leitor pretendido, o calendário aparece em

todas elas, justamente para organizar o tempo social, tempo este que se refere à organização dos sujeitos dentro das esferas civil e religiosa. Nas palavras de Nova (1996) "[...] organizar e administrar o tempo, situar nele as coisas e os seres para assegurar a continuidade da vida: eis aí, talvez, a razão do calendário. O tempo social organizado corresponde ao tempo civil e ao tempo religioso." (p. 54).

Nesse sentido, nossa escrita será organizada, em três tópicos, no primeiro destacam-se os principais pressupostos teóricos que norteiam os nossos estudos e questões centrais sobre leitura e seu público. No segundo, trataremos das problematizações dos dados, quando serão apresentados alguns impressos que fazem parte do corpus da pesquisa, discutindo-se seus conteúdos e formas e comparando-os entre si e com almanaques. No terceiro, teceremos algumas considerações finais.

Pressupostos Teóricos: Problematizações Centrais da Pesquisa

História da Cultura, do Livro e da Leitura, Literatura e cultura Popular

Roger Chartier (1990) indica que a história cultural "tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (p. 16). Empregando esse pressuposto e aplicando-o à história do livro e da leitura, compreende-se que é preciso interpretar as histórias, do livro, da leitura dialogando com várias áreas do conhecimento, olhar para fontes que não sejam somente documentos oficiais ou dominantes, olhar para outros espaços de circulação da leitura e da escrita que não seja somente o escolar, além disso, considerar relatos e práticas de leitura e de escritas de pessoas comuns.

Do ponto de vista dos pressupostos teóricos de base, a história do livro, ou de qualquer impresso, exige do pesquisador entender a história da leitura, da editoração, do papel e da imprensa. Analisar um impresso de modo documental e cultural é também analisar e compreender os mistérios da leitura, no sentido de entender que o leitor cria modos

distintos de se apropriar de um texto, o que gera práticas de leitura e escrita com usos para fins diversos. E, esses modos distintos de apropriar-se do que se lê, estão diretamente relacionados às singularidades, percepções e expectativas dos sujeitos, aos espaços sociais de circulação do objeto/texto e ao período histórico (Chartier, 1990) e Darnton, 2010). Assim, quando busca-se entender as várias questões que envolvem um impresso, em especial as práticas de leitura e as apropriações que os leitores fazem do material, os pesquisadores "...chegam perto de entender a leitura, tanto como prática cultural específica quanto como maneira geral de interpretar o mundo" (DARNTON, 2010, p. 169). Nesse sentido, somente no momento que articulamos vários desses fatores conseguimos ter a visão da totalidade e compreender que a história de algo apresenta diversas possibilidades interpretativas.

Ao analisar um impresso, entendendo a sua história, é possível perceber as ideias transmitidas e o modo com a palavra impressa podia influenciar no comportamento e na mentalidade da humanidade (DARNTON, 2010). Desse modo, Chartier (1990) ressalta que as "estratégias de publicações sempre moldam práticas de leitura" (p. 30), sendo assim, através da análise do impresso, como fonte e como objeto, pode-se recuperar leitores pretendidos.

Nessa mesma perspectiva e pesquisando livros didáticos, Frade (2012) em seus estudos sobre a análise da utilização de recursos gráficos e tipográficos de livros franceses e brasileiros do final do século XIX, dirigidos ao aprendizado inicial da leitura, destaca a complexidade da análise, indicando que o foco na visualidade e supostos usos é apenas uma possibilidade de observação. Segundo essa autora, esses recursos gráficos não estão apenas relacionados ao método de alfabetização ou de ensino que o livro se fundamentava, mas também há relações entre os dispositivos gráficos escolhidos pelo autor ou editor e os movimentos do leitor, sendo assim, algumas marcas de uso dão indícios de uma incorporação de procedimentos mentais, indicando que o recurso gráfico é

um tipo de instrumento de pensamento para pensar a língua que se aprende e o uso da página (FRADE, 2012, p. 203-204). Dialogando com essa problematização, Mollier (2008), destaca que é possível escrever sobre a história da impressão, fazendo um estudo dos aspectos físicos do objeto "livro", mas nos faz refletir ao mesmo tempo sobre a perspectiva simbólica dos textos, ou seja, a produção de sentidos, os significados relacionados à ínfima materialidade do livro. Nesse sentido, nota-se a necessidade de problematizar todas as partes que compõem o ciclo de vida dos impressos, como um circuito de comunicação, "[...]que vai do autor ao editor (se o livreiro não assumir esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao livreiro e ao leitor. Por influenciar o autor tanto antes quanto depois do ato da escrita, o leitor completa o circuito" (DARNTON, 2010, p. 193).

A análise de nossas fontes se realiza de dois modos diferentes o primeiro, como fonte histórica que nos permite entender a história da leitura e dos leitores em determinados períodos históricos e contextos culturais. E em segundo, analisar o impresso como objeto físico no sentido de compreender e descrever suas características, compreendendo sua especificidade, seus modos de divulgação, as estratégias e regras de fabricação e publicação, a materialidade envolvida, rede editorial, formato, estrutura, recursos e técnicas gráficas utilizadas, dentre outras (CHARTIER, 1999). Todos esses fatores podem explicar sua permanência ou efemeridade.

Problematizando sobre o termo literatura popular, estudos de Mollier (2008) sobre a edição francesa e seu público, nos permitem compreender a complexidade do termo, desse modo, o autor destaca que, no momento em que as práticas culturais e sociais são diversas, um mesmo material conhecerá uma pluralidade de usos. Tematizando sobre a ideia de popular na França, ele ressalta também que a dicotomia entre o livro clássico e o livro popular não existia aos olhos do comerciante parisiense, em que a ideia da casa do editor era satisfazer todos os públicos, por exemplo, na

segunda metade do século XVIII, os impressores, livreiros e editores se veem motivados a procurar "uma otimização do lucro".

Na História Cultural, questões que envolvem o emprego da noção "popular" já vêm sendo problematizadas. Chartier (1990) afirma que a divisão tradicional que opõe letrado e "popular" é extremamente problemática, porque, geralmente, "o popular é definido pela sua diferença relativamente a algo que não o é" (p. 55), quando os historiadores reconhecem que a cultura do povo é constituída de elementos de origens diversas. Além disso, práticas culturais que podem ser tomadas como "populares" em determinado período podem se configurar como práticas de leitura partilhadas por toda uma sociedade e não por um determinado grupo, assim o contexto social favorece toda uma evolução da edição popular no sentido de compreensão da recepção das obras pelo público (MOLLIER, 2008). Nesse sentido, ambos os autores ressaltam que o relevante é identificar de que modo, nas práticas, nas representações e nas produções, diferentes formas culturais se cruzam.

No final do século XVIII e início do século XIX, período no qual se produziu, na França, a reforma da educação universal levou a leitura em massa de textos produzidos em série, no fenômeno chamado *Littérature Bleue* - "livros azuis" ou livros de bolso (Mollier, 2008). Chartier (2004) ressalta que os títulos da Biblioteca Azul estavam presentes nas leituras camponesas francesas e, segundo o autor, essa fórmula editorial foi inventada pelos Oudot em Troyes no século XVII, "...livros baratos, impressos em grande quantidade e vendidos por ambulantes." (p. 261). Esses livros trazem particularidades: são livros pequenos, impressos em papel de má qualidade, com uma grande heterogeneidade no conteúdo, uma reciclagem e junção de produtos já impressos, porém com uma abordagem diferente para atrair um número maior de leitores, bem como diferentes leitores. O autor ainda destaca que, esse fenômeno de uma produção e difusão em massa que atinge um público que vai se ampliando não é exclusivamente francês, na Inglaterra ou Espanha, foi também nos

séculos XVII e XVIII que se multiplicaram os livretos de ampla circulação, "destinados a um público que na maior parte é popular" (p. 261), portanto, não é uma originalidade francesa: ela se inscreve, com suas formas e conteúdos próprios, entre os impressos que os editores europeus, em diferentes locais, destinam a maioria" (p. 262). E, a leitura desses livros azuis, não era uma leitura exclusivamente camponesa, essa literatura destinava-se a um mundo semi-letrado em que buscava transmitir informações sobre "as vidas dos santos, histórias de cavalarias e narrativas burlesca, que fariam a felicidade dos ouvintes mais do que dos leitores privados" (MOLLIER, 2008, p. 20).

Todos esses autores permitem analisar nosso objeto, as folhinhas, almanaques, anuários, com indagações específicas sobre o fenômeno do livro e da leitura.

Problematizando os Dados: Possíveis Diálogos entre os Impressos

Neste tópico, serão problematizados os dados, através do diálogo entre os impressos[176] que fazem parte do corpus da pesquisa, compreendendo as semelhanças e diferenças entre eles. Para esta comparação são fundamentais as pesquisas sobre almanaques já desenvolvidas por vários autores, como Vera Casanova, Margareth Parker no Brasil e Jean-François Botrel, na Europa, pois elas permitem uma espécie de ancoragem para observar nosso corpus. Estes estudos permitem estabelecer algum tipo de comparação com nosso objeto. Para proporcionar uma melhor organização ao leitor, destacam-se a seguir, as publicações que fazem parte do corpu***s*:**

[176] Os impressos franceses e italianos, forma localizados em centros de documentações e bibliotecas, na l'archidiocèse de Paris, e na Itália, no Archivio Storico di Propaganda Fide, durante meus estudos no período do Doutorado Sanduíche em Paris. O impresso espanhol, faz parte do acervo do pesquisador Jean-François Botrel,

Quadro 1 – Impressos do *corpus* da Pesquisa.

Brasileiros	- Folhinha Civil e Ecclesiastica: Para uso das Repartições Publicas, e dos Particulares, nos Bispados do Rio de Janeiro e, S.Paulo e Marianna (RJ) – 1836; - Almanach do Município para o anno 1889 – São José de Além Parahyba; - Annuario de Minas Geraes 1906; Annuario de Minas Geraes: Chronologia Mineira – Governo Civil e ecclesiastico – 1913.
Franceses	- Almanach Catholique France - 1905. - Annuaire du Diocèse de Paris pour l' an 1876. - Almanach du Diocèse de Paris – 1844; - Annuaire Pontificial Catholique – 1898; - Almanach de la cour, de ville, et des départemens – 1827.
Espanhol	Las fiestas em que se puede trabajar y los dias correspondientes ("almanaque cartaz"). Sec. XIX
Italianos	- Annuario Pontifio, 1870, 1898, 1912 e 1923; - Notizie per l'anno 1842; - La Gerarchia Cattolica – 1881, 1869 e 1873.

Os impressos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa trazem características similares que os aproximam bastante: todas publicações analisadas, trazem em certa medida elementos, literários, informativos, editoriais, didáticos, de devoção, tradição, utilidades, místicos, astrológicos, cosmológicos e, essa diversidade dos conteúdos organiza a tipologia das obras (PARK, 1999) abrange uma possível diversidade de leitores. Quando seu formato se modifica ou é adaptado do livro para a Folhinha de Parede ou Folhinhas de Bolso, também podem ser estimados outros leitores pretendidos e outros modos de circulação, distribuição e uso.[177] Desse modo, nosso intuito não é descrever detalhadamente cada impresso, mas sim, problematizar as caraterísticas e dialogar sobre suas semelhanças, destacando os elementos comuns e os elementos específicos de cada entre as publicações.

A partir da análise dos impressos, nota-se que todos eles apresentam similitudes com o gênero "almanaque", especificamente, no que tange à leitura social que este tipo de material possibilita, em que o leitor pode se apropriar de modo diverso do que está sendo lido. Em

[177] Podemos fazer esta consideração porque a pesquisa teve início com a Folhinha de Mariana, uma publicação em forma de folheto de duas páginas publicada no final do século XIX, em Mariana-MG.

atenção aos aspectos gráficos, editoriais e de conteúdo dos impressos do *corpus* da pesquisa, destaca-se um "recolhimento de dados de natureza diversa" (NOVA, 1996) em que há um determinante que é signo gráfico verbal, mas há junto dele outros signos, como o visual e o cinético que integram a linguagem deste impresso despertando assim multiplicidades de significados no momento da leitura.

Discurso, Conteúdos e Saberes: "Um Guia" Administrativo e Religioso

Na diversidade de assuntos que o os impressos analisados trazem em seu conteúdo, destaca-se a forma discursiva que traz nas entrelinhas ideologias políticas, econômicas e religiosas que dialogam com a multiplicidade de significados e que se relacionam dentro de um contexto de socialização do tempo, fortemente marcado pelo signo do calendário, o que nos remete a problematização da função de guia desse tipo de material, e ainda mais especificamente, que representa o tempo, ou seja, "...um pequeno grande livro que desempenha seu papel político pedagógico, além de apontar e direcionar para o sentido da matriz vida e morte, ele próprio é marcado pela brevidade: um ano de duração." (PARK, 1999, p. 16 - 17). No "Diccionario Espanõl de Términos Literarios – DETLI"[178] , Botrel define almanaque como um guia ou algo que representa o tempo, um tempo civil, religioso e astronômico. É um livro que tem o cuidado de calcular o tempo para seus leitores, mesmo que um tempo imediato, o de um ano, bem como é um impresso que permite uma apropriação social e individual dos seus usuários.

Nos almanaques mais antigos até os atuais, e inclusive todos os impressos aqui analisados, observa-se uma organização que se relaciona diretamente com o tempo, com a marcação do tempo, com as fases da lua, podendo ou não estar vinculado a questões astrológicas, agrícolas,

[178] Jean- François Botrel - contribuição inédita para o Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales - http://cchs.csic.es/es/webpage/diccionario-espanol-terminos-literarios-internacionales-detli - ainda no prelo.

mas de todo o modo, neles se consolida uma relação entre o homem e sua organização de espaço e tempo (PARK, 1999). Através do calendário, do regulamento do tempo, do cômputo, da marcação do começo das estações, das indicações das festas móveis e feriados e até mesmo do calendário dos santos, solidifica-se, especificamente, a busca do homem de se viver dentro dos tempos religioso, civil, festivo, um tempo controlado socialmente.

Sobre o discurso presente neste tipo de publicação, Jean-François Botrel (DETLI) destaca que o que há de comum em todos os almanaques é a presença de um discurso generalista efêmero e repetitivo para cada ano, em que a noção de guia do tempo se faz presente, a noção de predizer o que irá acontecer ao longo do ano está ali descrita nas páginas deste impresso, um guia de consultas por motivos e funções diversas, seja por superstições, utilidades agrícolas, utilidades temporais, bem como informações religiosas. O autor acrescenta que a principal novidade dos almanaques do século XIX é a mistura do aspecto literário, recreativo e enciclopédico. Ele define este gênero editorial como uma "máquina textual" (p. 5), havendo em seu texto uma grande capacidade de permeabilidade de vários saberes e discursos, sejam sociais, científicos, literários. Segundo ele, este é um gênero com uma finalidade explicita de socialização do tempo e que traz em sua forma textual representações mais "arcaicas" e aspectos gráficos editorais cada vez mais variados que podem dar lugar à apropriações e usos diversos aos seus usuários.

A noção de tempo é especialmente o que caracteriza as publicações analisadas do ponto de vista de sua identificação anual e continuidade de produção: a pretensão é que sejam adquiridos ao início de cada ano e seu caráter é de um periódico, mesmo quando constatamos que as informações que estão presentes nos impressos se repetem e não se referem apenas ao ano da própria publicação.

A mistura de assuntos religiosos e civis está presente em todas as publicações analisadas, e tal mistura reforça a hipótese de que

esses materiais servem de guia administrativo e religioso, ou seja, elas trazem efeitos materiais e simbólicos. Há, no entanto, algumas exceções nos impressos italianos do Archivio Storico di Propaganda Fide, e em algumas publicações localizadas na Biblioteca da Arquidiocese de Paris (*Annuaire du Diocèse de Paris pour l' an 1876. Almanach du Diocèse de Paris – 1844; Annuaire Pontificial Catholique – 1898).* Por serem editadas com finalidades religiosas essas publicações trazem informações aos leitores, de ordem exclusivamente religiosa, como por exemplo, dados sobre a hierarquia católica e a capela pontificial, destacando-se todas as notícias relacionadas à vida do Papa, informações sobre a administração e organização da igreja católica, bem como informações sobre colégios católicos, congregações religiosas, ministérios e concílios.

Sobre essa mistura destaca-se uma função de guia administrativo e religioso, dos impressos, que funciona concomitantemente. Além disso, podem ser problematizados dois aspectos. O primeiro é que pode ser observada certa hierarquia quando a publicação traz assuntos religiosos e civis, uma vez que os assuntos de ordem religiosa são sempre apresentados já nas primeiras páginas. A segunda diz respeito a informações religiosas em impressos que não são exclusivamente eclesiásticos. Frei Chico, um estudioso da religiosidade popular brasileira por nós entrevistado, destaca que a inserção de conteúdo católico, especificamente, se dá num período em que a igreja passou a interferir na publicação religiosa por leigos, segundo seu depoimento, "certamente era medo da antiga ciência da astronomia, adivinhação, dos usos dos horóscopos, e etc... que levou os representantes da Igreja Oficial Romanizada, isso foi na segunda metade do século XIX, a proibir o uso por exemplo do Lunário Perpétuo[179], e exigiu a inclusão notícias da Igreja

[179] O Lunário Perpétuo é um guia astrológico de origem espanhola, que foi traduzido pela primeira vez para o português em 1703, por Miguel Menescal. Este material, serviu de matriz para vários outros almanaques populares, justamente pelas informações e possibilidades que seu conteúdo permitia (Benjamin, 2003), de estabelecer os dias da semana correlacionados com os dias dos meses, é possível realizar as previsões do

oficial e resoluções da CNBB nas publicações...” (entrevista concedida em 20/11/2017).

As informações religiosas que aparecem nas publicações analisadas, inclusive as francesas e italianas, são sobre “Computo Eclesiástico” que na igreja católica diz respeito à alguns cálculos que se fazem para determinar o dia da Páscoa e outras festas religiosas móveis. “ Festas Moveis”, neste tópico são apresentadas as atividades festivas e suas respectivas datas e sobre as “Temporas” que pela tradição católica trata-se de tempos litúrgicos, em que a igreja se dedica à penitência e à oração, e esse período acontece quatro vezes ao ano, justamente, no período, de mudança de cada estação.

Outro aspecto próprio do discurso desse tipo de material que apresenta similitudes ao almanaque é o caráter lúdico e divertido que, geralmente, aparece nos almanaques, que se manifesta em gêneros como piadas, enigmas, anedotas, charadas ou jogos. Tal caráter é observado, por exemplo, no *Almanach do Município para o anno 1889 – São José de Além Parahyba* e nos A*nuários de Minas Gerais,* através da presença de enigmas e charadas. Nesse sentido, destaca-se que esse caráter divertido tem como objetivo o entretenimento do leitor, se constituindo num momento de diversão e de descanso do cotidiano e que pode funcionar até como “compensação análoga ao sonho, como uma ligeira transgressão à Ordem, só que perfeitamente administrada por ela; é um excesso permitido...”. (NOVA, 1996, p. 63).

Ainda em atenção ao discurso destes materiais, destaca-se a persuasão, por exemplo, o *Almanach do Município para o anno 1889 – São José de Além Parahyba,* traz uma singularidade em seu discurso que dialoga de alguma forma com o Almanaque Espanhol, e com os *Anuários de Minas Gerais*, que está ausente nos demais impressos analisados, que se refere a uma forma discursiva persuasiva de conduta moral pela via da

tempo, as previsões relacionadas as épocas de plantio, bem como informações dos astros que compõem o horóscopo e as lunações.

religião que são as seções de pensamentos, com reflexões sobre a vida que remetem à moralização de determinados comportamentos e atitudes que não é comum em todos os impressos. E o segundo, o almanaque espanhol do século XIX, em formato de cartaz - *Las fiestas em que se puede trabajar y los dias correspondientes* traz um texto intitulado "Juicio del ano" que é um texto com certo teor de julgamento, com tom religioso, que pode trazer um tipo de reflexão sobre a vida que é finalizado com a frase "Dios sobre todo". Esse tom e o conteúdo dado ao texto pode ser comparado com as seções de pensamentos identificadas nos anuários analisados. E, por fim, há nos *Anuários* textos sobre religião e sobre ser cristão, bem como poemas que se referem diretamente a uma educação cívica e religiosa. Nesse sentido, a característica de trazer certos valores, condutas, moralismos é algo característico do discurso dos almanaques, nas palavras de Nova (1996) "o discurso desse pequeno guia repousa no sentido básico de persuadir..." (p. 68), ou seja, a intenção é de que o que está escrito seja aceito pelo outro que lê, numa mistura de convencimento e aconselhamento que, "pelo tom de seu discurso se propõe sério, verdadeiro, naquilo que anuncia" (p. 69).

No que tange ao discurso persuasivo, destaca-se o teor enciclopédico, com uma estrutura que leva a repertoriar informações que podem ser um guia prático e intentam um controle de conduta pela via da religião. E esse caráter está presente em todas as publicações aqui analisadas, especificamente nos *Anuários de Minas Gerais*. Desse modo, podemos dizer que, além de repertoriar, os anuários têm um teor mais enciclopédico, o que permite inferir algumas habilidades ou interesses de determinados leitores e leitura, ainda mais quando se considera sua extensão. Esse elemento enciclopédico remete ao princípio de Educação Universal, à Religião Universal e ao futuro humano (Nova) 1996). Isso nos permite compreender que a preocupação educativa de difundir informações no texto é constante. Assim, busca-se de alguma maneira a conservação e o controle dos saberes, bem como das opiniões, valores e

dogmas que, de um modo geral, são ensinamentos para organizar, para manter a ordem, para administrar, para progredir, enfim, o que reforça o caráter de guiar a vida dos seus leitores em todos os sentidos.

Nesse sentido, cabe problematizar um pouco sobre esse discurso persuasivo dos almanaques. Seria esse discurso de convencimento e de aconselhamento misturado ao discurso de controle do tempo, de guia, de orientador que este material traz é que permite que os leitores se interessem por tal publicação e se mantenham fieis a elas?

Outra problematização que de certa maneira dialoga com o caráter de guiar a vida dos seus leitores em todos os sentidos é o perfil de valorização da nacionalidade, bem como numa relação de "comunhão" com a religião está presente em todos os impressos aqui analisados que mesclam informações religiosas e civis. Sobre a expressão "comunhão" aqui utilizada, destacamos novamente os estudos de Nova (1996) que menciona que as duas formas ideológicas: cristianismo e patriotismo, orientam e são capazes de atender às necessidades básicas dos leitores quando se aponta para o objetivo mais enciclopédico dos almanaques em relação aos assuntos relacionados à História e à Ciência de um modo geral. Assim, a circulação de saberes dentro dos almanaques, num contexto ideológico e patriota, convida os leitores à "uma ação ao mesmo tempo cívica e religiosa" (p. 59).

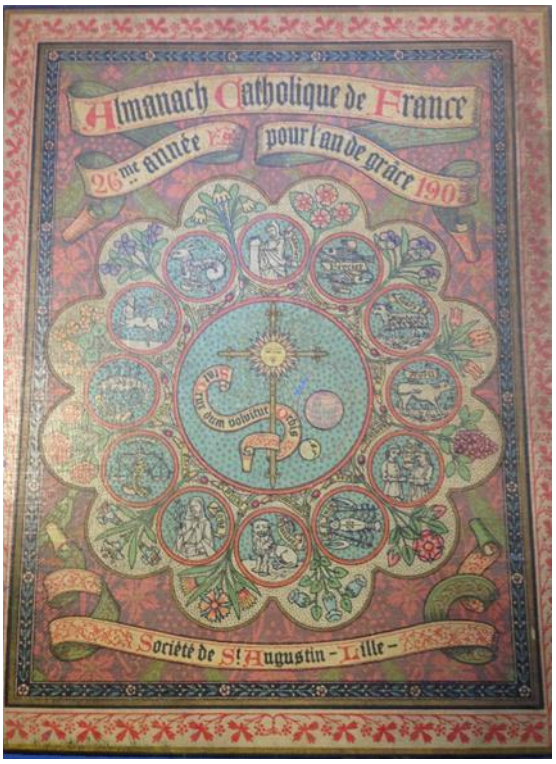
Presente em várias publicações analisadas está o horóscopo. Horóscopo em sua definição refere-se à hora e a examinar, ou seja, para os astrólogos é pela observação dos astros na hora de nascimento de uma pessoa que se pretende conhecê-la e fazer algumas previsões sobre o que acontecerá em sua vida. Interessante problematizar que o tempo e as suas representações coexistem nessas previsões, uma vez que a hora do nascimento é o marco para a compreensão e para a "profecia". A noção de controle do tempo futuro também emerge, pois se pretende controlá-lo através das previsões, mas de forma bem diferente da perspectiva de controle do tempo social – através do calendário civil e eclesiástico- e da

previsão que ocorre com a agricultura e o regulamento do tempo. Nesse sentido, o horóscopo é "o tempo controlado simbolicamente, através de profecia ou prognóstico [...] Calendários e almanaques, em sua história, veicularam, conservaram e difundiram sempre um saber do tipo astrológico, que faz sucesso até hoje nas sociedades mais desenvolvidas" (Nova, 1996, p. 42e 43). No entanto ressalva-se que nos impressos que compõem o *corpus* desta pesquisa, no que tange às informações relacionadas ao horóscopo, há apenas a indicação do signo astrológico para cada mês e sua imagem representativa. Nos impressos italianos, que tratam sobre informações exclusivamente religiosas não há nenhuma menção sobre tal assunto.

Todavia, há uma singularidade sobre esta espécie de simbologia no *Almanach Catholique France – 1905,* em que, apesar de trazer em sua capa (figura 1)[180], uma imagem muito representativa de um saber do tipo astrológico, com aspectos que dizem respeito a "metalinguagem dos emblemas e dos signos", o horóscopo (Nova, 1996), não há dentro do almanaque referências sobre esse saber a não ser a indicação do signo astrológico para cada mês ao apresentar o calendário dos meses. Nesta capa há também outras imagens, que remetem ao tempo cosmológico e religioso.

[180] Selecionamos apenas essa capa para colocar neste artigo, pois ela é bastante representativa de um elemento presente na maioria dos impressos analisados, o horóscopo.

Figura 1 – Capa



Fonte: Bibliothèque de l'archidiocèse de Paris. (29/09/2017)

Acrescenta-se por fim, sobre a análise dos impressos do corpus desta pesquisa, que a semelhança dos conteúdos que eles trazem, especificamente, sobre informações de lunações, horóscopos, eclipses, marés, previsões sobre o regulamento do tempo e relações com a agricultura, pode ser problematizado através da referência ao livro Lunário Perpétuo, uma vez que este livro de origem espanhola serve de matriz para vários almanaques populares, justamente pelas informações que ele contém e as relações são possíveis de serem feitas a partir dele, pois são apresentadas fórmulas progressivas de estabelecer os dias da semana correlacionados com os dias dos meses, as lunações e as entradas dos astros nas casas astrológicas, bem como as características de cada astro, as possibilidades de fazer previsões do tempo e de todos os astros que compõem o horóscopo. Ademais, a previsão do tempo relacionada a determinada época é propícia para determinada plantação ou não. (BENJAMIN, 2003).

Formato e Organização Estrutural dos Impressos: Algumas Semelhanças e outras Singularidades

Considerando aspectos editoriais, nota-se que todos os exemplares analisados apresentam a tipografia responsável pela impressão, bem como indicam, já na primeira folha, o nome de livrarias, como é o caso dos impressos localizados na arquidiocese de Paris, o que sugere que tais materiais podem ser adquiridos nestes locais.

Todas as publicações apresentam assuntos similares e um diálogo constante entre o tempo civil e religioso que impregna o livro e supostamente, sua leitura. Todavia uma singularidade entre os materiais é caracterizada pelo seu modo mais organizado ou aparentemente caótico, por exemplo, as informações no *Almanach do Município para o anno 1889 – São José de Além Parahyba* são distribuídas de modo mais aleatório, desse modo, ao mesmo tempo que o leitor está acompanhando o calendário, pode também se informar sobre algum assunto de ordem civil, ou tomar conhecimento sobre algum estabelecimento de ensino, ou algum médico, através das publicidades estampadas nas páginas. É como se houvesse um rompimento na ordem cronológica, em específico, na apresentação do calendário religioso, para se apresentar fatos civis.

Em atenção ao formato, os impressos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa se apresentam no formato de livro, que é a maioria, todas as publicações brasileiras e dois almanaques franceses; formato de Folhinhas de Bolso, que se refere nesse caso, aos impressos italianos e aos anuários e almanaques exclusivamente religiosos do acervo da arquidiocese de Paris, e ainda, há o formato cartaz adotado pelo impresso espanhol.

Em consequência da especificidade dos formatos, destaca-se a quantidade diferente de páginas destes impressos, que varia de 96 a 1018. Nesse sentido, problematiza-se que tanto o formato quanto o número possibilitam estruturas diferentes da organização do material. Em alguns, destaca-se o excesso e o detalhamento de informações e em outros a redução, ou ênfase em uns aspectos em detrimento de outros.

Para além disso, o formato e o número de páginas possibilitam também, estimar leitores e leituras.

Outra problematização sobre o processo de produção de certos impressos brasileiros, é quando aparecem informações que coincidem em vários deles, dando a ideia de uma reprodução e repetição de informações. Isso nos permite levantar uma hipótese de que para se fazer um anuário do estado, ou um almanaque do munício, a informação que difere é de ordem regional, estadual ou municipal e o restante das informações parece ser repetida e não exigir a fabricação de um conteúdo novo. Isso é importante também para entender aspectos editoriais e como se fabrica um produto impresso com um grande número de páginas. A comparação entre publicações diferentes ou entre seções da mesma publicação ou entre a edição de um ano e do ano seguinte da mesma publicação, bem como um aprofundamento na análise do conteúdo poderia indicar até que ponto aspectos regionais se cruzam com informações mais genéricas e até que ponto uma publicação repercute o que está em outras de forma recorrente.

Considerações Finais

Os gêneros analisados nesta pesquisa que se apresentam em similitude aos almanaques apresentam tensões que levam a determinadas problematizações. A primeira delas seria a dificuldade da definição, propriamente dita, do gênero editorial, justamente pela multiplicidade de elementos e conteúdos que ele comporta. A segunda é a constante tensão existente nestes impressos, diante da sua dimensão antropológica e quase "ontológica", ao pretender tratar de assuntos relacionados à ciência do homem. Além disso, há na maioria dos almanaques uma tensão implícita, ao se proporem como guias do tempo, a tensão de viver o tempo presente e a tensão entre o que se conhece numa relação com o tempo futuro, o que ainda está por vir. Por fim, os dados nos levam a pensar na possível variedade de leitores, de consumidores pretendidos e possíveis, diante da multiplicidade de conteúdo que os almanaques, folhinhas, anuários podem

abranger. Tais publicações podem combinar assuntos como astronomia e astrologia, por exemplo. (BOTREL, 2015).

As publicações como os anuários e o almanaque de municípios pretendem um leitor mais instruído e que se interesse por informações civis, tendo em vista seu tom informativo, o acúmulo de informação e a grande extensão e quantidade de texto escrito. Essas características os fazem diferentes dos almanaques especificamente religiosos que se dirigem a um público específico, o da comunidade católica. Já os almanaques em formato de cartaz, ao trazer uma mistura de informações eclesiásticas e civis, bem como de ordem cosmológica e às vezes astrológica, possibilitam uma multiplicidade de leitores, que vão escolher estas publicações, ora pela facilidade de manuseio, ora pela síntese das informações, que supõe uma leitura mais "fácil" e ora também pelos assuntos específicos ou seções que são mais relevantes, como as datas, dias de santos ou dias de plantio.

Analisando a seleção de conteúdos e o formato do impresso é possível estimar leitores pretendidos e as possibilidades de usos e apropriações dos impressos, pois ler ou mesmo carregar um anuário de mil páginas, por exemplo, é muito diferente de ter em mãos um almanaque em formato de cartaz, como é o caso do Almanaque espanhol. Isso sugere usos diversos e leitores diferentes, uma vez que diante ao seu formato, a própria seleção dos conteúdos é variada. Além disso, está impressa nas páginas destes impressos uma sociabilidade própria de cada época, um modo de organizar a vida dos sujeitos.

eferências

BOTREL, Jean-François. Verdades de almanaque: de la evidencia al discurso de la pedagogía en los almanaques españoles (1799-1933) », en Solange Hibbs, Carole Fillière (ed.), Los discursos de la ciencia y de la literatura en España (1875-1906), Vigo, Editorial Academia del Hispanismo, 2015.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. Leituras e Leitores na França do Antigo Regime. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editira UNESP, 2004.

DARNTON, Robert. O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

DARNTON, Robert. A questão dos livros: passado, presente e futuro. (Tradução: Daniel Pellizzari). São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX). Revista Brasileira de História da Educação. Campinas-SP, v. 12, n. 2 (29), p. 171-208, maio/ago. 2012.

MOLLIER, Jean-Yves. A leitura e seu público no mundo contemporâneo. Ensaios sobre História Cultural. Tradução: Elisa Nazarian. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

NOVA. Vera Casa. Lições de almanaque – um estudo semiótico. Editora UFMG. Belo Horizonte, 1996.

PARK, Margareth Brandini. Histórias e leituras de Almanaques no Brasil. Mercado das Letras – São Paulo: Fapesp, 1999.

A CULTURA NO DISCURSO DOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE DE EXEMPLARES DE 1912 E 2012[181]

The culture in the didactic books: analysis of copies of 1912 and 2012

Lara Chaud Palacios Marin[182]

Resumo: Este artigo pretende analisar livros didáticos de Língua Portuguesa destinados às séries iniciais do Ensino Básico para identificar as referências culturais nele presentes e compreender o que é legitimado enquanto cultura nesses materiais. O trabalho analisa dois livros do professor para identificar as recomendações de uso dos livros para o docente: um de 1912, outro de 2012. Além de mapear as referências culturais, sobretudo literárias, o estudo analisou os contextos didáticos em que foram apresentadas tais referências. Partindo das teorias do discurso de Foucault (2017) e dos Estudos Culturais, o trabalho identificou que a cultura presente nos livros didáticos é legitimada por este material. Em 1912 havia a valorização da cultura nacional e o ensinamento dos bons costumes para a civilidade. Já em 2012, a cultura nacional continuou valorizada, porém apareceram referências da cultura da mídia, seleção de autores renomados na literatura infantil e relação entre aprender e brincar.

Palavras-Chave: Cultura. Livro didático. Referências culturais. Discurso pedagógico. Infância.

Abstract: The objective of the paper is to analyze didactic books of Portuguese Language of Elementary School's initial classes to identify the cultural references present in those books and understand which culture is legitimated in those materials. The text analyzes two teacher's book to realize the recommendation of the use of those books to the teachers: one from 1912 and one from 2012. Besides charting the cultural references, especially the literary ones, the paper analyzed the didactic contexts of those references. Using the discourse theories of Foucault (2017) and of Cultural Studies, the text identified that the culture presented in the didactic books is legitimated by this material. In 1912 there were the appreciation of national culture and the teaching of good customs to the civility. In 2012, the national culture remained valued, but other cultures were showed: the media culture, the selection of renowned authors of children's literature and the relation between learning and playing.

Key words: Culture. Didactic book. Cultural references. Pedagogic discourse. Childhood.

---

[181] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho História, Historiografia, Políticas e Práticas do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[182] Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Mestranda em Estudos Culturais pela Escola de Artes e Ciências Humanas da USP. Contato: lara.marin@usp.br; lara.chaud@gmail.com.

Introdução

O objetivo desse artigo é analisar dois livros didáticos de Língua Portuguesa com distância temporal de 100 anos para caracterizar como são apresentados os conteúdos culturais no discurso dos livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Básico, bem como as orientações destinadas aos professores sobre como transmiti-los. A partir do mapeamento dessas referências, busca-se identificar o que é legitimado enquanto cultura no discurso pedagógico presente nos livros didáticos em questão.

O trabalho apresenta a análise dos livros Novo Manual da Lingua Portugueza: Grammatica, Lexicologia, Analyse, Composição de 1912 e Ápis: Letramento e Alfabetização de 2012, ambas edições do professor, de maneira a possibilitar a análise das recomendações de uso dos livros para o docente, identificando características do discurso pedagógico referente à cultura. Além de mapear as referências culturais, sobretudo literárias, o estudo analisa os contextos didáticos em que eram apresentadas tais referências, identificando relações de maior ou menor relevância dos textos a depender das propostas de ensino.

Escolheu-se o livro didático, por ser um material escolar de grande alcance na educação brasileira. Suas variadas funções, como "[...] instrumento iniciático à leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, suporte - durante muito tempo privilegiado - do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas" (BITTENCOURT, 2008, p. 9), fazem com que este material circule diariamente entre alunos, famílias e professores de maneira a se tornar produto de alta vendagem entre as editoras nacionais e documento histórico que indica as intenções de governo sobre a educação (BITTENCOURT, 2008, p. 13; 23). De acordo com Chartier (2001) "[...] por meio dos textos impressos fixam-se e transmitem as normas pedagógicas, e por outro, os manuais escolares e os textos manuscritos produzidos pelos estudantes ou alunos vinculam a fixação impressa da

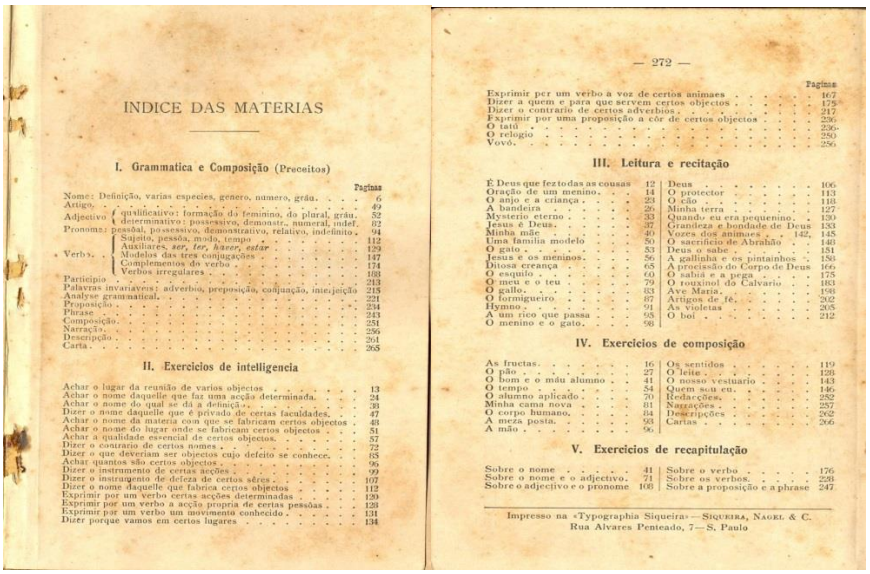
norma pedagógica a sua própria produção" (p. 74). Sendo assim, o livro didático compõe o cenário diário da sala de aula e nele estão valores e referências culturais que transitam no espaço escolar. Optou-se por selecionar um livro do início do século XX e outro do início do século XXI para buscar semelhanças e diferenças entre materiais de épocas distantes.

É importante salientar que este trabalho incide sobre a superfície do discurso, o que quer dizer que pretende caracterizar como aparecem os conteúdos culturais no discurso dos livros didáticos. Não se pretende investigar as intenções individuais dos autores na escolha desses conteúdos, suas eventuais explicações no nível de suas motivações psicológicas ou sua biografia. Em vez disso, trata-se de seguir a hipótese de Foucault de que os discursos são práticas reguladas e que manifestam regularidades que dizem respeito à posição do sujeito do enunciado, à formação de seus objetos, conceitos e estratégias. Se, por um lado, não é qualquer pessoa que pode ocupar a posição de autor de um livro didático, por outro lado, pode-se dizer que muitos dos enunciados contidos em um livro específico poderiam ser formulados por muitos autores diferentes. Além disso, não é qualquer conteúdo cultural que pode se constituir como um recurso didático, ou seja, para transformar-se em objeto do discurso em um desses livros, é preciso que cumpra determinadas exigências, como apresentar um conceito importante ou veicular um ensinamento útil. Finalmente, supõe-se que é possível encontrar regularidades nas estratégias empregadas na transposição didática desses conteúdos para o ensino (FOUCAULT, 2017). Sendo assim, este texto busca apresentar os como aparecem os conteúdos culturais no discurso de dois livros didáticos como uma dessas estratégias.

Os conteúdos culturais em 1912: o valor da cultura para a formação cívica e moral

Este item analisa o livro didático de Língua Portuguesa de 1912 intitulado Novo Manual da Lingua Portugueza: Grammatica, Lexicologia, Analyse, Composição, para o Curso Preparatório, séries iniciais do ensino primário, editado pela Livraria Francisco Alves, sem autor definido, com sedes no Rio de Janeiro e São Paulo. Ele foi escolhido devido ao crescimento da editora em meados da década de 1890, chegando perto de conquistar o monopólio dos livros didáticos no Brasil, mantendo seu sucesso no início do século XX (HALLEWELL, 1985). O livro analisado é o *livro do professor*, o qual contém orientações ao docente sobre como encaminhar as atividades propostas. Para essa análise, foram feitas observações referentes à estrutura de organização do livro, como que tipos de propostas didáticas aparecem, como elas estão dispostas, estética do material e orientações dadas ao professor; além da análise das referências culturais que nele aparecem, como os gêneros literários, os assuntos, as áreas de conhecimento, o contexto didático e os autores. A partir de tais observações, pretende-se fazer uma análise dos conteúdos culturais desse livro, de maneira a contribuir para o estudo sobre o discurso dos livros didáticos referente à cultura infantil.

Figura 1 – Índice do livro.



INDICE DAS MATERIAS

I. Grammatica e Composição (Preceitos)

Paginas
Nome: Definição, varias especies, genero, numero, grau . . . 6
Artigo 49
Adjectivo { qualificativo: formação do feminino, do plural, grau. 52
determinativo: possessivo, demonstr., numeral, indef. 62
Pronome: pessôal, possessivo, demonstrativo, relativo, indefinito. 94
Verbo { Sujeito, pessôa, modo, tempo 112
Auxiliares, *ser, ter, haver, estar* 129
Modelos das tres conjugações 147
Complementos do verbo 174
Verbos irregulares 193
Participio 213
Palavras invariaveis: adverbio, preposição, conjunção, interjeição 218
Analyse grammatical 221
Proposição 234
Phrase 243
Composição 251
Narração 256
Descripção 261
Carta 265

II. Exercicios de intelligencia

Achar o lugar da reunião de varios objectos 13
Achar o nome daquelle que faz uma acção determinada . . . 24
Achar o nome do qual se dá a definição 36
Dizer o nome daquelle que é privado de certas faculdades . . 47
Achar o nome da materia com que se fabricam certos objectos . 48
Achar o nome do lugar onde se fabricam certos objectos . . . 51
Achar a qualidade essencial de certos objectos 57
Dizer o contrario de certos nomes 72
Dizer o que deveriam ser objectos cujo defeito se conhece . . 88
Achar quantos são certos objectos 96
Dizer o instrumento de certas acções 99
Dizer o instrumento de defeza de certos sêres 107
Dizer o nome daquelle que fabrica certos objectos 112
Exprimir por um verbo certas acções determinadas 120
Exprimir por um verbo a acção propria de certas pessôas . . . 128
Exprimir por um verbo um movimento conhecido 131
Dizer porque vamos em certos lugares 134

— 272 —

Paginas
Exprimir per um verbo a voz de certos animaes 167
Dizer a quem e para que servem certos objectos 175
Dizer o contrario de certos adverbios 217
Exprimir por uma proposição a côr de certos objectos . . . 236
O tatú 236
O relogio 250
Vovó 256

III. Leitura e recitação

É Deus que fez todas as cousas . 12
Oração de um menino 14
O anjo e a criança 23
A bandeira 26
Mysterio eterno 33
Jesus é Deus 37
Minha mãe 40
Uma familia modelo 50
O gato 53
Jesus e os meninos 56
Ditosa creança 65
O esquilo 69
O meu e o teu 79
O gallo 83
O formigueiro 87
Hymno 91
A um rico que passa 95
O menino e o gato 98
Deus 106
O protector 113
O cão 118
Minha terra 127
Quando eu era pequenino . . 130
Grandeza e bondade de Deus 133
Vozes dos animaes . . . 142, 145
O sacrificio de Abrahão . . 148
Deus o sabe 151
A gallinha e os pintainhos . 156
A procissão do Corpo de Deus 166
O sabiá e a pega 175
O rouxinol do Calvario . . . 183
Ave Maria 196
Artigos de fé 202
As violetas 205
O boi 212

IV. Exercicios de composição

As fructas 16
O pão 27
O bom e o máu alumno . . . 41
O tempo 54
O alumno aplicado 70
Minha cama nova 81
O corpo humano 84
A meza posta 93
A mão 96
Os sentidos 119
O leite 128
O nosso vestuario 143
Quem sou eu 146
Redacções 252
Narrações 257
Descripções 262
Cartas 266

V. Exercicios de recapitulação

Sobre o nome 41
Sobre o nome e o adjectivo . 71
Sobre o adjectivo e o pronome 108
Sobre o verbo 176
Sobre os verbos 228
Sobre a proposição e a phrase 247

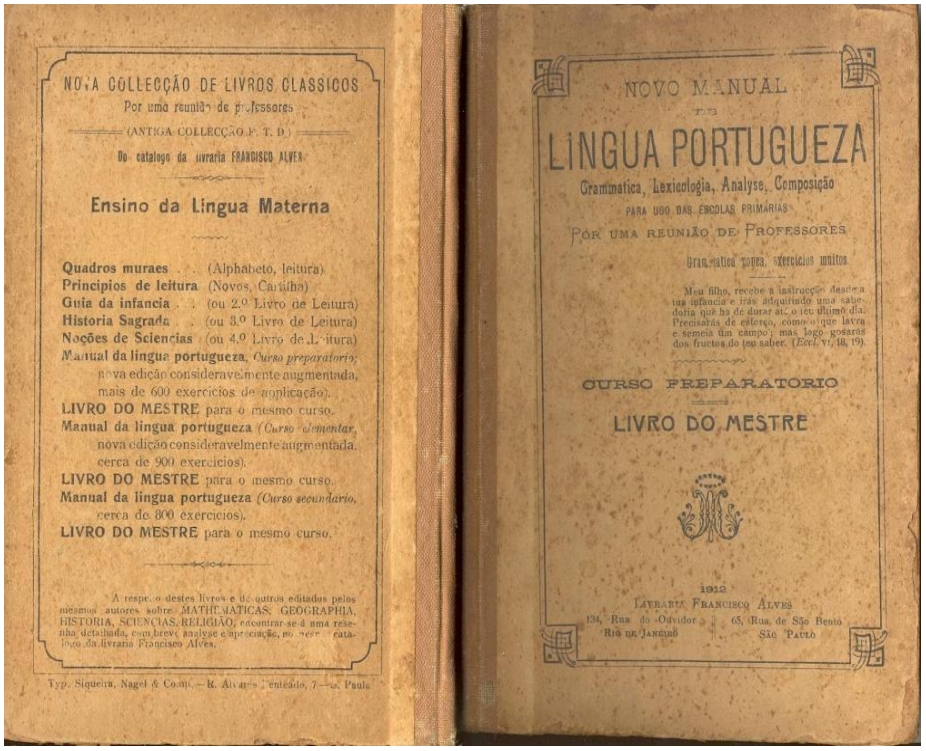
Impresso na «Typographia Siqueira» — Siqueira, Nagel & C.
Rua Alvares Penteado, 7 — S. Paulo

Fonte: Todas as imagens desse item têm como referência: Novo Manual da Lingua Portugueza: Grammatica, Lexicologia, Analyse, Composição. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1912. Curso Preparatório (7 e 8 anos) Livro do Mestre.

O livro em questão é formado por uma sequência de atividades com diferentes objetivos didáticos: há exercícios de inteligência, os quais pressupõem a habilidade do aluno em conectar conteúdos estudados na escola, por meio de perguntas do professor; análise, em que o aluno deve analisar gramaticalmente uma frase; gramática, em que o aluno deve reconhecer palavras e suas funções gramaticais em textos; elocução, em que se deve ler um texto, compreendê-lo e verificar seus conhecimentos a partir dele; leitura e recitação, em que se lê textos e, a partir deles, o aluno responde às perguntas formuladas tanto sobre a língua, quanto sobre o conteúdo do texto; composição, que envolve produção de texto, a partir de um gênero proposto; e exercícios de recapitulação, os quais aparecem algumas vezes no livro, depois de grande sequência de atividades, para recapitular o que já foi ensinado até então. Esses tipos de atividades aparecem intercalados ao longo do livro que é organizado por números, havendo, ao todo 632 atividades. Naquelas atividades que possuem textos para se analisar ou ler, observou-se que seus gêneros eram: historietas, textos descritivos, sequências de frases, perguntas e

respostas, textos informativos, prosas poéticas, fábulas, poesias, narrativas e cartas.

Figura 2 - Capa e contracapa.


NOVA COLLECÇÃO DE LIVROS CLASSICOS
Por uma reunião de professores
(ANTIGA COLLECÇÃO F. T. D.)
Do catalogo da livraria FRANCISCO ALVES

Ensino da Lingua Materna

Quadros muraes . . (Alphabeto, leitura)
Principios de leitura (Novos, Cartilha)
Guia da infancia . . (ou 2.º Livro de Leitura)
Historia Sagrada . . (ou 3.º Livro de Leitura)
Noções de Sciencias . (ou 4.º Livro de Leitura)
Manual da lingua portugueza, *Curso preparatorio*; nova edição consideravelmente augmentada, mais de 600 exercicios de applicação).
LIVRO DO MESTRE para o mesmo curso.
Manual da lingua portugueza (*Curso elementar*, nova edição consideravelmente augmentada, cerca de 900 exercicios).
LIVRO DO MESTRE para o mesmo curso.
Manual da lingua portugueza (*Curso secundario*, cerca de 800 exercicios).
LIVRO DO MESTRE para o mesmo curso.

A respeito destes livros e de outros editados pelos mesmos autores sobre MATHEMATICAS, GEOGRAPHIA, HISTORIA, SCIENCIAS, RELIGIÃO, encontrar-se-á uma resenha detalhada, com breve analyse e apreciação, no nosso catalogo da livraria Francisco Alves.

Typ. Siqueira, Nagel & Comp. — R. Alvares Penteado, 7 — S. Paulo

NOVO MANUAL
DA
LINGUA PORTUGUEZA
Grammatica, Lexicologia, Analyse, Composição
PARA USO DAS ESCOLAS PRIMARIAS
POR UMA REUNIÃO DE PROFESSORES
Grammatica, topica, exercicios muitos

Meu filho, recebe a instrucção desde a tua infancia e irás adquirindo uma sabedoria que ha de durar até o teu ultimo dia. Precisarás de esforço, como o que lavra e semeia um campo; mas logo gosarás dos fructos do teu saber. (*Eccl.* VI, 18, 19).

CURSO PREPARATORIO
LIVRO DO MESTRE

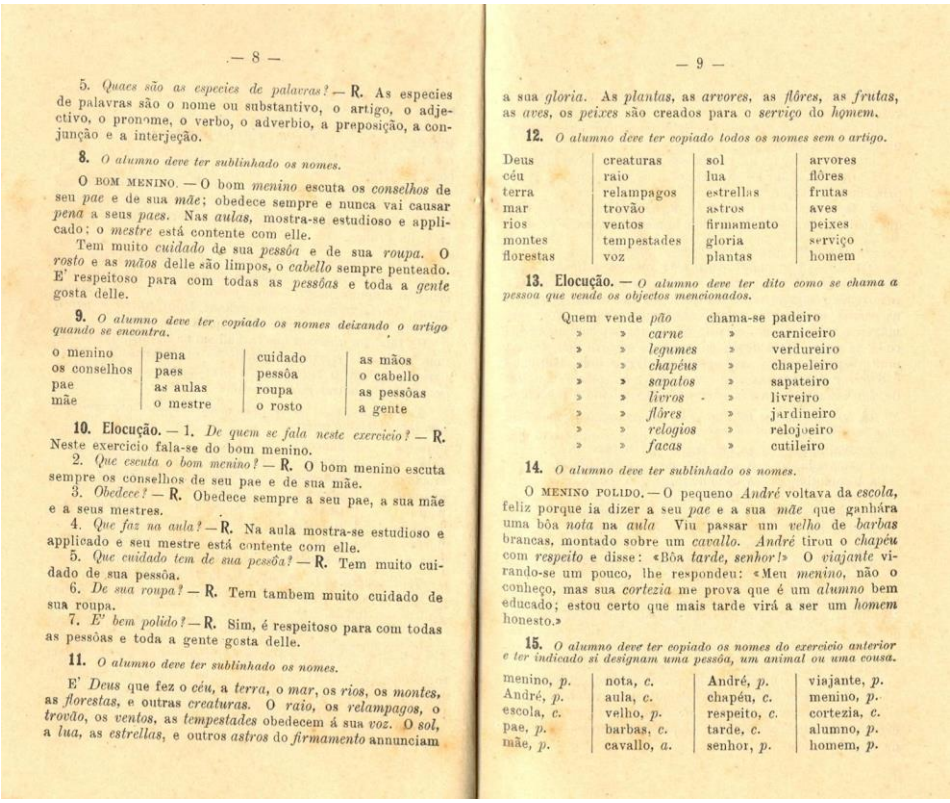
1912
LIVRARIA FRANCISCO ALVES
134, Rua do Ouvidor — Rio de Janeiro
65, Rua de São Bento — São Paulo

Na contracapa do livro, aparecem outros títulos didáticos da mesma editora. Já na capa há o título, indicação do curso e uma citação do Eclesiástico VI, 18 e 19: “Meu filho, recebe a instrucção desde a tua infancia e irás adquirindo uma sabedoria que ha de durar até o teu ultimo dia. Precisarás de esforço, como o que lavra e semeia um campo; mas logo gosarás dos fructos do teu saber” (Novo Manual da Lingua Portugueza: Grammatica, Lexicologia, Analyse, Composição, 1912, capa). De início, percebe-se a presença de conteúdo religioso no livro. Ao longo de suas páginas, há textos poéticos ou descritivos, os quais possuem ensinamentos morais orientados para a formação cristã, de maneira a confirmar as características da educação nesse período.

Muitas das frases propostas para se analisar gramaticalmente possuem ensinamentos morais, no intuito de formar crianças e jovens *bem-educados* e respeitosos com as autoridades, como família e

professores. Além disso, também têm a intenção de ensinar como se portar em diversas situações do cotidiano, construindo referências para os papéis sociais de cada pessoa para se viver na nova sociedade republicana.

Frases como "o bom pai, a piedosa mãe, o menino obediente" ilustram essa análise, quando se propõe que o aluno encontre os artigos no excerto, por exemplo. Além de trechos com conteúdos morais para que o aluno faça análises e estudo sobre a língua, também há textos com os mesmos conteúdos no contexto da leitura e compreensão. Nesses casos, o livro sugere perguntas para que o professor encaminhe, as quais fortalecem o aprendizado de certas condutas morais, como pode ser visto na imagem a seguir.



— 8 —

5. *Quaes são as especies de palavras?* — R. As especies de palavras são o nome ou substantivo, o artigo, o adjectivo, o pronome, o verbo, o adverbio, a preposição, a conjunção e a interjeção.

8. *O alumno deve ter sublinhado os nomes.*

O BOM MENINO. — O bom *menino* escuta os *conselhos* de seu *pae* e de sua *mãe*; obedece sempre e nunca vai causar *pena* a seus *paes*. Nas *aulas*, mostra-se estudioso e applicado; o *mestre* está contente com elle.

Tem muito *cuidado* de sua *pessôa* e de sua *roupa*. O *rosto* e as *mãos* delle são limpos, o *cabello* sempre penteado. E' respeitoso para com todas as *pessôas* e toda a *gente* gosta delle.

9. *O alumno deve ter copiado os nomes deixando o artigo quando se encontra.*

o menino	pena	cuidado	as mãos
os conselhos	paes	pessôa	o cabello
pae	as aulas	roupa	as pessôas
mãe	o mestre	o rosto	a gente

10. Elocução. — 1. *De quem se fala neste exercicio?* — R. Neste exercicio fala-se do bom menino.

2. *Que escuta o bom menino?* — R. O bom menino escuta sempre os conselhos de seu pae e de sua mãe.

3. *Obedece?* — R. Obedece sempre a seu pae, a sua mãe e a seus mestres.

4. *Que faz na aula?* — R. Na aula mostra-se estudioso e applicado e seu mestre está contente com elle.

5. *Que cuidado tem de sua pessôa?* — R. Tem muito cuidado de sua pessôa.

6. *De sua roupa?* — R. Tem tambem muito cuidado de sua roupa.

7. *E' bem polido?* — R. Sim, é respeitoso para com todas as pessôas e toda a gente gosta delle.

11. *O alumno deve ter sublinhado os nomes.*

E' *Deus* que fez o *céu*, a *terra*, o *mar*, os *rios*, os *montes*, as *florestas*, e outras *creaturas*. O *raio*, os *relampagos*, o *trovão*, os *ventos*, as *tempestades* obedecem á sua *voz*. O *sol*, a *lua*, as *estrellas*, e outros *astros* do *firmamento* annunciam

— 9 —

a sua *gloria*. As *plantas*, as *arvores*, as *flôres*, as *frutas*, as *aves*, os *peixes* são creados para o *serviço* do *homem*.

12. *O alumno deve ter copiado todos os nomes sem o artigo.*

Deus	creaturas	sol	arvores
céu	raio	lua	flôres
terra	relampagos	estrellas	frutas
mar	trovão	astros	aves
rios	ventos	firmamento	peixes
montes	tempestades	gloria	serviço
florestas	voz	plantas	homem

13. Elocução. — *O alumno deve ter dito como se chama a pessoa que vende os objectos mencionados.*

Quem	vende	*pão*	chama-se	padeiro
»	»	*carne*	»	carniceiro
»	»	*legumes*	»	verdureiro
»	»	*chapéus*	»	chapeleiro
»	»	*sapatos*	»	sapateiro
»	»	*livros*	»	livreiro
»	»	*flôres*	»	jardineiro
»	»	*relogios*	»	relojoeiro
»	»	*facas*	»	cutileiro

14. *O alumno deve ter sublinhado os nomes.*

O MENINO POLIDO. — O pequeno *André* voltava da *escola*, feliz porque ia dizer a seu *pae* e a sua *mãe* que ganhára uma bôa *nota* na *aula*. Viu passar um *velho* de *barbas* brancas, montado sobre um *cavallo*. *André* tirou o *chapéu* com *respeito* e disse: «Bôa *tarde*, *senhor*!» O *viajante* virando-se um pouco, lhe respondeu: «Meu *menino*, não o conheço, mas sua *cortezia* me prova que é um *alumno* bem educado; estou certo que mais tarde virá a ser um *homem* honesto.»

15. *O alumno deve ter copiado os nomes do exercicio anterior e ter indicado si designam uma pessôa, um animal ou uma cousa.*

menino, *p.*	nota, *c.*	André, *p.*	viajante, *p.*
André, *p.*	aula, *c.*	chapéu, *c.*	menino, *p.*
escola, *c.*	velho, *p.*	respeito, *c.*	cortezia, *c.*
pae, *p.*	barbas, *c.*	tarde, *c.*	alumno, *p.*
mãe, *p.*	cavallo, *a.*	senhor, *p.*	homem, *p.*

Tais condutas eram ensinadas formalmente às crianças, pois acreditava-se que, com isso, a sociedade seria mais civilizada, tendo, portanto, maior estrutura para seu desenvolvimento. Como afirma Bittencourt (2008),

> a escola pública idealizada pelo liberalismo deveria servir à formação dos cidadãos. O saber sistematizado pelas disciplinas escolares deveria submeter-se aos interesses da constituição de um cidadão modelado para viver a política do Estado. A instrução escolar asseguraria às crianças sua entrada na vida cívica da nação (p. 38-39).

Em cada época, há valores sociais os quais conduzem as ações dos indivíduos e provocam mudanças ou garantem a manutenção nos currículos escolares. Que ser humano se pretende formar, o que e como fazer para que se atinja esse objetivo são questões que percorrem a área da Educação e, por consequência, a escola. Com a perspectiva da criança como um ser em desenvolvimento, essa instituição se vê responsável por oferecer situações, materiais, espaços, tempos e ensinamentos que combinem com seu ideal de ser humano. Do início da República aos dias de hoje, estabelecer parâmetros curriculares foi função do Estado, de maneira a organizar os saberes que seriam veiculados nas escolas. Sendo assim, as produções editoriais elaboraram livros didáticos condizentes com tais expectativas de formação do ser humano, selecionando os conteúdos ensinados nas escolas, responsáveis por transmiti-los, reforçando aqueles *adequados* à sociedade e ao ideal de ser humano que quer formar. De acordo com Stuart Hall (1997),

> outra forma de "regular culturalmente" nossas condutas está nos sistemas classificatórios que pertencem e delimitam cada cultura, que definem os limites entre a semelhança e a diferença, entre o sagrado e o profano, o que é "aceitável" e o que é "inaceitável" em relação a nosso comportamento, nossas roupas, o que falamos, nossos hábitos, que costumes e práticas são considerados "normais" e "anormais", quem é "limpo" ou "sujo" (p. 42).

Dessa forma, a escola se torna um lugar que legitima a cultura que transmite. Essa cultura, por sua vez, "[...] *nos* governa — 'regula' nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla" (HALL, 1997, p. 39). Apesar desse governo da cultura não ser explicitado, ele permeia as preocupações da área da Educação, a qual seleciona aquilo que veicula culturalmente, para que os alunos adquiram certa cultura responsável por sua formação e não sejam *influenciados* por outra cultura indesejada.

No século XIX, essa seleção era algo explicitado e de grande importância para as instituições sociais. Em seu estudo sobre a relação entre a ordem médica e as famílias na passagem dos séculos XIX para o XX, Jurandir Freire Costa (1979) mostra como havia recomendações dos costumes e da cultura para a vida das famílias, quando analisa diversos documentos. Em um documento médico de 1846, o autor expõe como aparecem em um manual os bons modos e costumes esperados para aquela época em relação à higiene feminina:

> [...] é de grande utilidade a cultura das belas artes, a música, desenho e poesia, a leitura de romances e folhetins, de certas obras de imaginação, a frequentação de assembléias [sic] numerosas, bailes, espetáculos, onde as paixões são exprimidas com arte, graciosidade e bom gosto [...]. (MELLO, 1841, apud COSTA, 1979, p. 134).

Nesse trecho fica claro como havia recomendações para a vivência de certa cultura em detrimento de outras para se ter bons modos e *bom gosto*.

Essa questão do gosto sempre permeou as discussões sobre as produções culturais. Que músicas ouvir, que livros ler, que obras de arte conhecer não são escolhas unicamente individuais, pautadas apenas pelo gosto particular, mas incidem sobre o governo pela cultura (HALL, 1997). Uma vez que instituições como a escola legitimam a cultura que transmitem, as referências apresentadas nos livros didáticos ou em outros espaços regulados por essa instituição passam a ter maior valor na sociedade, sendo validados para se vivenciar. Sendo assim, há uma regulação nas escolhas das referências culturais que pauta aquilo que se chama de *bom gosto*, de maneira que essas escolhas que constroem o gosto individual são governadas pela cultura legitimada.

De todas as obras literárias apresentadas no livro, nem todas possuem a referência autoral de quem as escreveu. Inicialmente, observa-se que aquelas que possuem autores referenciados eram conhecidos da época, alguns brasileiros, outros não. São eles: Fagundes Varella, poeta romântico brasileiro consagrado na época; Alberto Bramão, jornalista

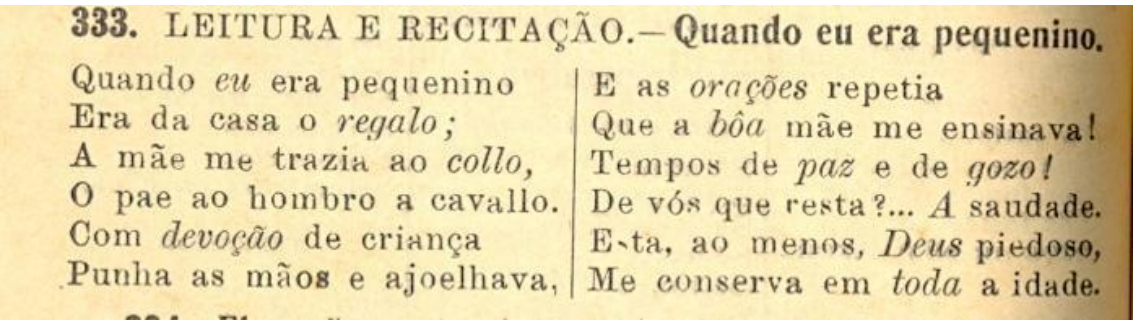
português e poeta; Amaya Celeste, colaboradora de produções literárias de jornais da época; Luiz Ratisbonne, autor francês de contos, com produção destinada às crianças; Gomes Leal, autor português que fazia produções literárias para revistas e jornais; Olavo Bilac, jornalista, poeta, inspetor de ensino e um dos criadores da Academia Brasileira de Letras, expoente escritor em seu tempo e João Köpke, educador e escritor brasileiro considerado um dos precursores de Monteiro Lobato. Todos os autores do século XIX.

Curiosamente, no livro há trechos de obras literárias - nem todas completas -, principalmente poesia, em que não se referencia o autor. Em pesquisa a partir desses trechos, descobriu-se que parte das obras não-referenciadas eram de Pedro Diniz, autor português que escreveu *Das ordens religiosas em Portugal* em 1854; Gonçalves Dias, poeta, professor, crítico de história e etnólogo brasileiro; uma tradução de poema dinamarquês feita pelo autor Antonio Feliciano de Castilho, expoente poeta do Romantismo português; Luiz Guimarães, diplomata, poeta, romancista e teatrólogo brasileiro e João de Deus, poeta e pedagogo português.

Além disso, há diversas obras as quais não possuem autoria e não foram encontradas evidências de autores, o que sugere que não havia materiais suficientes para encontrar essa informação, ou as obras eram tão conhecidas popularmente que não necessitavam de referência. De qualquer forma, no exemplo abaixo encontra-se uma poesia que foi traduzida do dinamarquês Jens Baggesen para o português por Antonio Feliciano de Castilho, dentre todas as outras nacionais, o que revela a importância dada à edição de se ter obras brasileiras como referência cultural na escola. Os autores que foram referenciados no livro já eram reconhecidos em sua época como representantes da cultura nacional. Suas obras são todas poéticas e de cunho religioso cristão, em sua maioria, com citações a personagens bíblicos. Aquelas que não são,

possuem como temática as relações familiares, também transmitindo certa moralidade cristã ou são sobre animais.

Figura 4 – Trecho de poesia traduzida por Antonio Feliciano de Castilho do dinamarquês, de Baggesen.



333. LEITURA E RECITAÇÃO.—**Quando eu era pequenino.**

Quando *eu* era pequenino
Era da casa o *regalo;*
A mãe me trazia ao *collo,*
O pae ao hombro a cavallo.
Com *devoção* de criança
Punha as mãos e ajoelhava,
E as *orações* repetia
Que a *bôa* mãe me ensinava!
Tempos de *paz* e de *gozo!*
De vós que resta?... *A* saudade.
Esta, ao menos, *Deus* piedoso,
Me conserva em *toda* a idade.

Isso mostra como, mesmo o Brasil sendo um país republicano e laico à época, as referências culturais legitimadas na escola eram de cunho moral e cristão. De acordo com Circe Bittencourt (2008), esse foi um período de passagem, pois

> a partir dos anos 80 [1880], as propostas dos intelectuais republicanos visavam à produção de *catecismos cívicos* para a imposição de uma moral laica em substituição à moral religiosa. Dentro da concepção de secularização, o *catecismo cívico* deveria assumir 'a nobre' missão de desenvolver o patriotismo, de expor os 'direitos do homem' e os princípios da liberdade, conforme os preceitos dos liberais do final do século XVIII (p. 46).

Esse trecho evidencia a preocupação do Estado em se formar uma nação civilizada e nacionalista, que valorizasse a produção cultural brasileira. Ainda de acordo com a autora, "era uma fase da configuração dos 'grandes vultos da pátria', de substituição dos heróis bíblicos por cidadãos civis, faltando ainda delinear os contornos dos 'heróis nacionais'" (BITTENCOURT, 2008, p.118). No livro pesquisado, percebe-se claramente esse momento de passagem, pois encontram-se tanto textos referentes a personagens bíblicos, com conteúdos de moralidade cristã, como também alguns referentes a heróis nacionais, principalmente militares. Poemas patriotas ou textos descrevendo as características esperadas dos militares, como condutas, vestimentas e armamentos, foram conteúdos encontrados no livro, como o exemplo a seguir.

Figura 5 – Texto referente à pátria.

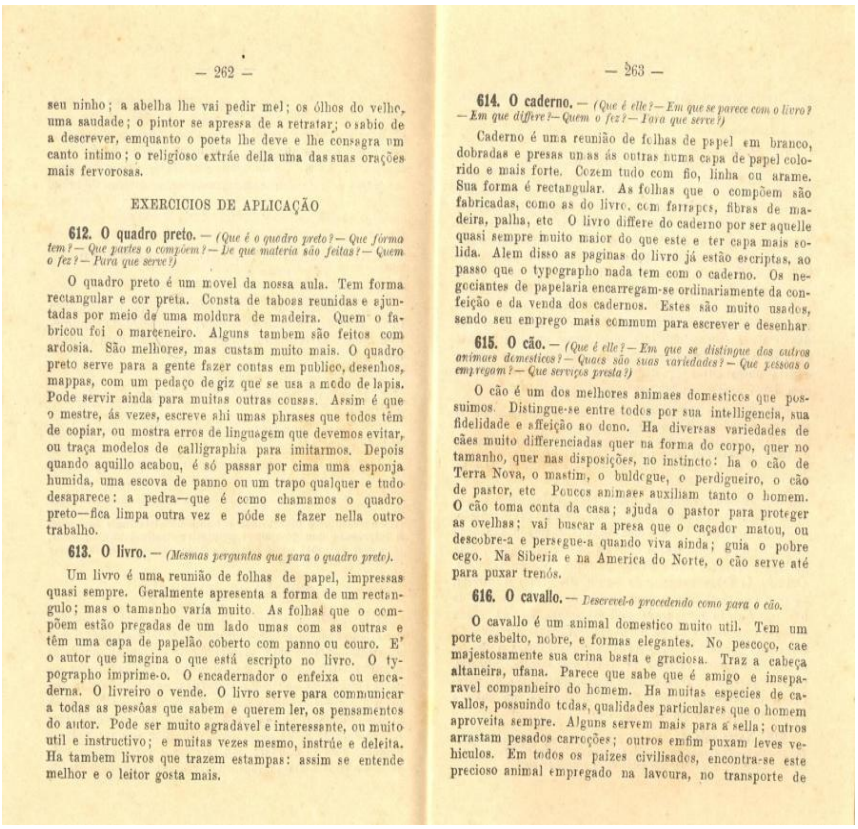
LEITURA E RECITAÇÃO — **A bandeira**

Pela grande rua da cidade, ao som do tambor e do clarim, soberbo, desfila o regimento com imponente magestade. Neste momento acaba a aula; com livros e cadernos sáem os alumnos... Olhai bem, meninos: **é a bandeira brazileira que passa.**

60. Elocução. — 1. *Que é que desfila?* — **R.** O regimento.
2. *Que é um regimento?* — **R.** Uma reunião de soldados.
3. *Como desfila?* — **R.** Com imponente magestade.
4. *Ao som de que instrumentos?* — **R.** Do tambor e do clarim.
5. *Em que momento?* — **R.** No momento em que acaba a aula.
6. *Que conselho é dado aos meninos?* — **R.** O conselho de olhar bem.

Além dos conteúdos nacionais e cristãos, também se observou conteúdos referentes à virtude, moral, natureza, matemática, geografia, história, conhecimentos mundanos, noções do cotidiano, militarismo, patriotismo, sentimentos atrelados a bons modos, cotidiano escolar e biologia, como pode ser visto na imagem a seguir. Parte desses conteúdos se refere às disciplinas escolares conhecidas até os dias de hoje. Além disso, há muito conteúdo relacionado aos conhecimentos relativos à vida cotidiana e à higiene, fosse escolar ou mais generalizado. Saberes sobre materiais escolares, alimentação, cuidados com a saúde, a casa, os animais, eram tratados nos livros em forma de textos informativos, descritivos ou poéticos. Isso revela como tais conhecimentos eram fundamentais para a formação de uma sociedade civil republicana. Esses saberes, por sua vez, estavam associados a uma vida produtiva dotada de conhecimentos úteis para se viver em sociedade.

Figura 6 - Propostas de produção de texto referentes ao cotidiano.



— 262 —

seu ninho; a abelha lhe vai pedir mel; os ólhos do velho, uma saudade; o pintor se apressa de a retratar; o sabio de a descrever, emquanto o poeta lhe deve e lhe consagra um canto intimo; o religioso extráe della uma das suas orações mais fervorosas.

EXERCICIOS DE APLICAÇÃO

612. O quadro preto. — *(Que é o quadro preto? — Que fórma tem? — Que partes o compõem? — De que materia são feitas? — Quem o fez? — Para que serve?)*

O quadro preto é um movel da nossa aula. Tem forma rectangular e cor preta. Consta de taboas reunidas e ajuntadas por meio de uma moldura de madeira. Quem o fabricou foi o marceneiro. Alguns tambem são feitos com ardosia. São melhores, mas custam muito mais. O quadro preto serve para a gente fazer contas em publico, desenhos, mappas, com um pedaço de giz que se usa a modo de lapis. Pode servir ainda para muitas outras cousas. Assim é que o mestre, ás vezes, escreve ahi umas phrases que todos têm de copiar, ou mostra erros de linguagem que devemos evitar, ou traça modelos de calligraphia para imitarmos. Depois quando aquillo acabou, é só passar por cima uma esponja humida, uma escova de panno ou um trapo qualquer e tudo desaparece: a pedra—que é como chamamos o quadro preto—fica limpa outra vez e póde se fazer nella outro trabalho.

613. O livro. — *(Mesmas perguntas que para o quadro preto).*

Um livro é uma reunião de folhas de papel, impressas quasi sempre. Geralmente apresenta a forma de um rectangulo; mas o tamanho varía muito. As folhas que o compõem estão pregadas de um lado umas com as outras e têm uma capa de papelão coberto com panno ou couro. E' o autor que imagina o que está escripto no livro. O typographo imprime-o. O encadernador o enfeixa ou encaderna. O livreiro o vende. O livro serve para communicar a todas as pessôas que sabem e querem ler, os pensamentos do autor. Pode ser muito agradavel e interessante, ou muito util e instructivo; e muitas vezes mesmo, instrúe e deleita. Ha tambem livros que trazem estampas: assim se entende melhor e o leitor gosta mais.

— 263 —

614. O caderno. — *(Que é elle? — Em que se parece com o livro? — Em que differe? — Quem o fez? — Para que serve?)*

Caderno é uma reunião de folhas de papel em branco, dobradas e presas umas ás outras numa capa de papel colorido e mais forte. Cozem tudo com fio, linha ou arame. Sua forma é rectangular. As folhas que o compõem são fabricadas, como as do livro, com farrapos, fibras de madeira, palha, etc. O livro differe do caderno por ser aquelle quasi sempre muito maior do que este e ter capa mais solida. Alem disso as paginas do livro já estão escriptas, ao passo que o typographo nada tem com o caderno. Os negociantes de papelaria encarregam-se ordinariamente da confeição e da venda dos cadernos. Estes são muito usados, sendo seu emprego mais commum para escrever e desenhar.

615. O cão. — *(Que é elle? — Em que se distingue dos outros animaes domesticos? — Quaes são suas variedades? — Que pessoas o empregam? — Que serviços presta?)*

O cão é um dos melhores animaes domesticos que possuimos. Distingue-se entre todos por sua intelligencia, sua fidelidade e affeição ao dono. Ha diversas variedades de cães muito differenciadas quer na forma do corpo, quer no tamanho, quer nas disposições, no instincto: ha o cão de Terra Nova, o mastim, o buldogue, o perdigueiro, o cão de pastor, etc. Poucos animaes auxiliam tanto o homem. O cão toma conta da casa; ajuda o pastor para proteger as ovelhas; vai buscar a presa que o caçador matou, ou descobre-a e persegue-a quando viva ainda; guia o pobre cego. Na Siberia e na America do Norte, o cão serve até para puxar trenós.

616. O cavallo. — *Descreve-o procedendo como para o cão.*

O cavallo é um animal domestico muito util. Tem um porte esbelto, nobre, e formas elegantes. No pescoço, cae majestosamente sua crina basta e graciosa. Traz a cabeça altaneira, ufana. Parece que sabe que é amigo e inseparavel companheiro do homem. Ha muitas especies de cavallos, possuindo todas, qualidades particulares que o homem aproveita sempre. Alguns servem mais para a sella; outros arrastam pesados carrocções; outros emfim puxam leves vehiculos. Em todos os paizes civilisados, encontra-se este precioso animal empregado na lavoura, no transporte de

A questão do valor da cultura nesse contexto também merece atenção. O tempo escolar era precioso para o ensino dos valores cívicos e morais objetivados. Sendo assim, atividades do cotidiano escolar, como brincadeiras, materiais, tempos e comportamentos, também eram tratados de forma escolarizada. De acordo com Jurandir Freire Costa (1979), "a recreação deveria ser formativa. [...] O lazer perdia seu caráter de gratuidade e progressivamente definia-se como higiene física e mental. O ócio se inseria no circuito da obrigação. Também ele tinha que ser disciplinado [...]" (p. 183-184). Aqui o autor trata da educação física nas escolas, mas pode-se refletir sobre as obras culturais nesse contexto: elas deveriam ser *adequadas* para que as mentes dos alunos não fossem desvirtuadas, sendo inseridas no contexto escolar com alguma finalidade. Em sua obra, ele também mostra como as teses de medicina do meio do século XIX determinavam certos ambientes e conteúdos culturais, em detrimento de outros, para que se tivesse um bom comportamento e bons modos esperados para o início da República, formando cidadãos *educados*.

Havia perigo na leitura de romances e outras obras consideradas imorais que contribuíam para a perda dos costumes.

A partir disso, percebe-se que a difusão da escola pública brasileira entre os séculos XIX e XX fez com que a cultura fosse *utilizada* para a formação dos valores morais e civis esperados para aquela sociedade.

Os Conteúdos Culturais em 2012: Cultura Infantil como Recurso Didático

O livro aqui analisado faz parte de uma coleção da Editora Ática, denominada Ápis. Para este artigo, foi investigado o título *Ápis: Letramento e Alfabetização*, destinado ao 3°ano do Ensino Fundamental 1, o qual é organizado em unidades que se referem a gêneros textuais. Em cada uma delas, há seções de análise dos gêneros literários, leituras, estudos gramaticais, interpretação de textos, produção de textos e indicações literárias ou de outros conteúdos culturais como CDs, DVDs ou sites. Também há no final de cada unidade uma página denominada "Hora da diversão", em que há propostas de passatempos, como caça-palavras, palavras cruzadas ou atividades com imagens, além de leituras curtas e engraçadas. Dentre os gêneros textuais abordados nos livros, estão os contos de fadas, histórias em quadrinhos, poesias, histórias infantis variadas, fábulas, verbetes de dicionário, textos informativos, reportagens e textos teatrais.

Figura 7 - Capa e contracapa. Percebe-se, aqui, a valorização da nação, com o Hino do Brasil na contracapa.

Fonte: Todas as imagens desse item têm como referência: BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. Ápis: Letramento e alfabetização: 3°ano: livro do professor. São Paulo: Ática, 2012.

Por ser um material da área de Língua Portuguesa, os próprios gêneros textuais podem ser considerados conteúdos culturais, uma vez que fazem parte da literatura, tornando esse material rico para investigação. No entanto, além dos gêneros textuais, o livro também se refere a outros conteúdos como desenhos animados, filmes, letras de músicas - em que se sugere ouvi-las -, CDs, DVDs, revistas, sites e jornais, podendo ser encarados na perspectiva da *pedagogia cultural,* a qual,

> [..] enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc." (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 14).

É importante observar que alguns desses conteúdos são explorados em determinado contexto. No caso dos gêneros textuais que nomeiam as unidades do livro, eles são trabalhados tanto no contexto da leitura e ampliação de repertório, quanto no contexto de produção e interpretação

de texto, análise ou estudos gramaticais. Já os sites, revistas, DVDs, CDs, letras de música, filmes e desenhos animados, aparecem como indicações, análises de imagens, passatempo, ilustrações de atividades e leitura para ampliação do repertório cultural.

Percebe-se que os conteúdos apresentados para o ensino de algum aspecto da Língua Portuguesa são obras literárias reconhecidas. Os outros conteúdos culturais que aparecem no âmbito da indicação ou diversão, mente citados, são aqueles mais recentes, como os da cultura da mídia, e não necessariamente legitimados socialmente enquanto cultura. Sua recorrência é menor ao longo do livro e não há uma proposta estruturada com relação a eles, estando ali para ilustrar e se aproximar das referências infantis, de maneira a tornar o livro convidativo para a criança e reconhecendo tal cultura como parte do repertório infantil. De qualquer forma, tais referências são de animações existentes há algum tempo como Super-Homem, Homem-Aranha, Mulher Maravilha, Hulk e Popeye, ou de filmes adaptados de histórias clássicas, como Os Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, Alice no País das Maravilhas, A Bela e a Fera, entre outros.

Partindo do conjunto de referências culturais relacionadas à literatura, observa-se certo destaque a dois gêneros específicos, pela quantidade de vezes que aparecem no livro: a poesia e as histórias em quadrinhos. Por ser um gênero literário com características artísticas, diversos conteúdos e abordagens, vasto em variedades de linguagem e tamanho, a poesia é sugerida como leitura para ampliar repertório, produzir texto, interpretá-lo, mas também para trabalhar aspectos da língua e da alfabetização nesse livro didático. Assim como a maior parte dos outros gêneros tratados, as referências que dela aparecem são sempre de autores e obras brasileiras.

Poucas são as referências e indicações a obras estrangeiras. Estas se referem a contos de fadas, fábulas e a livros literários infantis ou curiosidades, além das referências ilustrativas a filmes ou desenhos

animados. As referências nacionais valorizam a cultura brasileira legitimando-a e, também, colaborando para a formação de uma identidade nacional. De acordo com Hall (2006), "[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*" (p. 48), de maneira que há uma *narrativa da nação* para que se construa a ideia do *ser brasileiro*, no caso, e que ele possa se identificar com sua nação. Para esse autor, a globalização poderia suspender essa ideia, uma vez que as trocas entre nações se tornam cada vez mais possíveis em um mundo informatizado, buscando apagar ou deslocar as identidades nacionais (p. 73), porém ao mesmo tempo ela cria um contexto para outro tipo de nacionalismo, o de afirmar e não perder identidades frente à diversidade cultural contemporânea (p. 85).

Outro gênero explorado no livro é a história em quadrinhos. Ela também é apresentada com o propósito didático da leitura, indicação literária, interpretação e produção de texto, mas majoritariamente como estudo gramatical. Por um lado, as histórias em quadrinhos possuem características de sátira, informalidade e humor. Em meados de 1940, foram consideradas, pelos estudos pedagógicos, literatura ruim, de má qualidade gráfica, sem programa definido, prejudicial à formação do caráter e da mente e pouco sadia às crianças e jovens, por apresentarem conteúdo violento ou sexual. Os alunos eram orientados a não ler esse material, o qual deveria ser retirado de escolas e bibliotecas para serem reformulados e corrigidos[183]. No entanto, por essas próprias características informais, satíricas e mundanas, as histórias em quadrinhos se tornaram material de estudo da Língua Portuguesa, por apresentarem aspectos da

[183] Tais considerações foram retiradas de um estudo feito pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) de 1945 que investigou as características de revistas em quadrinhos, em sua forma e conteúdo, avaliando tal material como prejudicial às crianças e aos jovens da época, por apresentar vulgaridade e sexualidade por meio de imagens de mulheres sensuais e a violência por meio de imagens que representavam socos, lutas e sangue.

oralidade no livro didático. Além disso, é um gênero que possui imagens, facilitando a leitura para crianças em processo de alfabetização.

No final deste livro, há um Manual do Professor, o qual justifica teoricamente as abordagens pedagógicas do material e oferece orientações gerais para sua utilização. Neste manual, há ênfase para a formação do leitor e importância da leitura na escola, tanto no sentido da alfabetização, quanto do letramento, que envolve um conhecimento mais amplo da escrita enquanto bem cultural e não somente a decodificação das letras. Sendo assim, o livro propõe que se adquira o repertório cultural apresentado na sociedade, de maneira que a criança se inteire do mundo, decodificando seus signos e formas de expressão.

De acordo com as autoras, "o objetivo de um projeto didático de leitura é criar necessidades no leitor: querer conhecer, apoderar-se de bens culturais ainda guardados pela escrita, descobrir outros mundos, perceber e buscar outras leituras que 'conversem' com sua leitura [...]" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 50). Aqui, percebe-se que dentre outras funções da leitura está a de conhecer a cultura escrita. Tal necessidade está posta na sociedade desde o advento da imprensa e a publicação de livros e periódicos.

É interessante observar nesse trecho o verbo utilizado para que se conheça a cultura: *apoderar-se*, ter poder, conquistar para si. Tal palavra sugere um poder dado à cultura de maneira que seja preciso conquistá-la para se ter sucesso no mundo contemporâneo. As orientações didáticas propõem o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita "[...] a fim de desenvolver competências comunicativas essenciais ao exercício da cidadania na sociedade da informação e do conhecimento" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 52), de modo que é função da escola alfabetizar e ensinar tais habilidades de leitura e escrita. O livro propõe esse ensinamento pautado majoritariamente na literatura brasileira a qual se torna referência principal e fundamental nos conteúdos culturais desse material.

Além disso, esse manual também destaca a formação da sensibilidade humana por meio da literatura, mostrando que algumas obras que possuem sensibilidade estética, diferentes linguagens e jogo de palavras, colaboram para a afetividade e o autoconhecimento do indivíduo. A concepção de formar crianças mais *humanas* se apresenta como uma demanda contemporânea e está presente no livro didático o qual sugere certos conteúdos literais para ensinamentos morais, como as fábulas, ou de caráter interpretativo da linguagem, como poesias e outras histórias.

É sugerido também nesse manual que haja um incentivo para que os alunos frequentem a biblioteca da escola, criem o hábito da leitura e encontrem o gosto por ela, de maneira a valorizar tal costume considerado importante para a formação do indivíduo contemporâneo. Sendo assim, torna-se necessário ensinar não somente conteúdos de comunicação e linguagem, mas também hábitos relevantes para se viver na contemporaneidade.

Figura 8 - Indicações literárias presentes em todo final de unidade didática.

Leia e ouça mais

Livros

O pato poliglota, de Ronaldo Simões Coelho, publicado pela editora Ática.

Todos sabem: gato e cachorro não conseguem se entender. Então a solução é estudar na escola do pato poliglota, que fala as línguas de todos os bichos... Será que vai dar certo? Leia e confira!

O menino azul, de Cecília Meireles, publicado pela editora Global.

Já imaginou ter um animalzinho que conte histórias para você? Este poema de Cecília Meireles é sobre um menino azul que procura um burrinho que invente histórias para lhe contar.

CD

CD *Os saltimbancos*, de Luiz Enriquez e Sérgio Bardotti, Universal.

Este CD reúne as canções do musical *Os saltimbancos*, inspirado no conto *Os músicos de Bremen*, na versão dos Irmãos Grimm. O cachorro, a gata, o burro e a galinha, cansados de sua vida ao lado de pessoas muito insensíveis, decidem se unir e sair por aí, vivendo como músicos.

Unidade 3 setenta e três 73

Os conteúdos culturais apresentados como indicações literárias no livro didático revelam a seleção de certa cultura para formar o repertório dos alunos. Em seus estudos sobre a relação entre capital cultural e sucesso escolar, Bourdieu e Passeron (2015) afirmam que "[...] para saber o que o estudante (e a *fortiori* o liceal) consome, basta (ou quase) saber o que o ensino produz" (p. 62). Por um lado, fora da escola, as crianças têm acesso a outras culturas. Por outro, aquelas oferecidas pela escola são previamente legitimadas no campo da educação, portanto consideradas mais apropriadas às crianças.

No entanto, cada conjunto simbólico cultural apresentado pela escola pode se opor a outros conjuntos não validados por ela, criando um campo de tensão cultural entre as partes, como argumenta Bourdieu (2007). De acordo com o autor,

> [..] seria ingênuo suspender nesse ponto a busca da explicação, como se a Escola fosse um império dentro de um império e como se a cultura encontrasse nela seu começo absoluto. Contudo, também parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e

> comum. Assim, referir as obras de uma época às práticas da Escola é o mesmo que obter um meio de explicar não somente o que essas obras *proclamam*, mas também o que elas deixam escapar na medida em que participam da simbologia de uma época ou de uma sociedade (p. 212).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que a escola é o espaço que valoriza certa cultura, ela também é o lugar em que ocorrem as trocas simbólicas, possibilitando também a produção cultural infantil. Se o livro didático apresenta e legitima certas referências culturais, o uso que dele será feito e as outras referências trazidas de fora pelos alunos podem reproduzir ou transformar essa cultura.

Considerações Finais

Neste artigo, pôde-se refletir sobre como são apresentados os conteúdos culturais no discurso dos livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Básico, bem como as orientações destinadas aos professores sobre como transmiti-los em dois contextos diferentes: em 1912 e em 2012.

A análise revelou que, em 1912, os conteúdos culturais se referiam a assuntos relacionados à moralidade, civilidade, natureza, ciências e cotidiano. Por meio desses conteúdos, pretendia-se formar cidadãos preparados para viver em uma sociedade de direitos e deveres organizados em uma República. Muitos dos conteúdos tratados foram elaborados por autores brasileiros legitimados por seu nacionalismo, reconhecimento social, relevância temática ou mesmo por terem espaço editorial em sua época.

Já o material de 2012 apresenta variedade de referências culturais, adquirindo um valor de formador do repertório cultural infantil, selecionando e legitimando certa cultura em suas páginas. A apresentação dos conteúdos culturais no material analisado é feita de maneira a convidar os alunos a conhecê-los. Seja pela quantidade de ilustrações, linguagem informal nos enunciados das atividades, propostas de passatempo, criações de desenhos ou cultura da mídia, o livro procura mostrar que há prazer na leitura e na aprendizagem.

Apesar de suas características peculiares, pôde-se identificar o livro didático como um material que legitima os conteúdos culturais nele referenciados. Além disso, eles possuem algumas semelhanças relacionadas à função civilizatória da Educação. Sendo assim, ambos os livros explorados neste artigo valorizam o ensino pautado nos parâmetros curriculares nacionais e a cultura nacional por meio da literatura brasileira, formando o leitor literário. Por meio da seleção das referências apresentadas em suas páginas, os conteúdos culturais são legitimados e passam a fazer parte do repertório das crianças, tornando-se referências culturais infantis.

Referências

BILAC, Olavo. Biografia. Disponível em http://www.academia.org.br/academicos/olavo-bilac/biografia Acesso em 11/03/2018.

BITTENCOURT, Circe. Livro didático e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. Ápis: Letramento e alfabetização: 3°ano: livro do professor. São Paulo: Ática, 2012.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. Introdução, organização e seleção: Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007. p.203-230.

CASTILHO, Antonio Feliciano de. Biografia. Disponível em https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/AFCastilho.html Acesso em 11/03/2018.

CASTILHO, Antonio Feliciano de. Excavações poeticas. Lisboa: Typographia Lusitana, 1844.

CHARTIER, Roger. Cultura Escrita, Literatura e História. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

COSTA, Jurandir Freire. Ordem médica e norma familiar. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

DEUS, João de. Biografia. Disponível em https://www.escritas.org/pt/bio/joao-de-deus Acesso em 11/03/2018.

DIAS, Gonçalves. Biografia. Disponível em http://www.academia.org.br/academicos/goncalves-dias/biografia Acesso em 11/03/2018.

DINIZ, Pedro. Das ordens religiosas em Portugal. 2 ed. Lisboa: Typographia de J. J. A. Silva, 1854. Disponível em https://1870livros.com/2012/02/ Acesso em 11/03/2018.

EDITORIAL. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol.3, n.8, 1945. p.223-241. Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis IV: Resumo e Conclusões.

FERREIRA, Norma. "João Köpke, precursor de Monteiro Lobato". Jornal da UNICAMP. 23/5/2017. Disponível em https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/05/23/joao-kopke-precursor-de-monteiro-lobato Acesso em 11/03/2018.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe Baeta. 8 ed. 6ª triagem. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

GUIMARÃES JÚNIOR, Luís. Biografia. Disponível em http://www.academia.org.br/academicos/luis-guimaraes-junior/biografia Acesso em 11/03/2018.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. Educação & Realidade. v.22, n.2, 1997. pp.15 - 46.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLEWELL, Laurence. Capítulo XI: Francisco Alves. In:____ O livro no Brasil: sua história. Trad. VILLALOBOS, Maria da Penha. e OLIVEIRA, Lólio Lourenço e. São Paulo: EDUSP, 1985, pp. 197-221.

LEAL, Antonio Gomes. Biografia. Disponível em https://www.escritas.org/pt/bio/antonio-gomes-leal Acesso em 11/03/2018.

MÖLLER, Reinhard M. Steps Towards the Sublime? Jens Baggesen's account of Strasbourg Cathedral in Labyrinten and the concept of the Sublime. Transfiguration vol. 6, n 2. Nordic Journal of Christianity and the Arts, 2004. Pp.61-88. Disponível em https://goo.gl/HuAswU Acesso em 11/03/2018.

Novo Manual da Lingua Portugueza: Grammatica, Lexicologia, Analyse, Composição. Editora: Livraria Francisco Alves SP e RJ, 1912. Curso Preparatório (7 e 8 anos) Livro do Mestre.

STEINBERG, S. R. e KINCHELOE, J. L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In:____(orgs.) Cultura infantil: A construção corporativa da infância. Trad. George Eduardo Japiassú Bricio. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Pp.9-52.

VARELLA, L. N. Fagundes. Obras completas. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1892. Disponível em https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/6940 Acesso em 11/03/2018.

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E BRINCADEIRA NAS PÁGINAS DE PAIS & FILHOS [184]

Childhood, education and child's play in Pais & Filhos magazine

Liana Pereira Borba dos Santos[185]

Resumo: Este trabalho visa compreender, em uma perspectiva histórica, de que forma a revista mensal Pais & Filhos contribuiu para a disseminação de práticas de educação das crianças pequenas nos anos 1970 e 1980, articulando discussões relativas à infância e à brincadeira. Pais & Filhos foi lançada em 1968 pela Bloch Editores S.A. e publicou matérias que abordavam aspectos relacionados à saúde, educação e comportamento das crianças e de suas respectivas famílias. A revista atuou como um espaço de educação não institucionalizado, permeado pelo debate de ideias pedagógicas e pela diversidade de objetivos educativos dispostos em suas páginas. Pais & Filhos divulgou discursos pedagógicos e psicológicos que valorizavam a educação das crianças por meio da brincadeira, elemento capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Atentou-se, ainda, para as marcas culturais e econômicas dos discursos veiculados acerca da educação e da brincadeira.

Palavras-chave: Revista Pais & Filhos. Imprensa educacional. Infância. Família. Brincadeira.

Abstract: This paper aims to understand, in a historical perspective, how the monthly magazine Pais & Filhos contributed to the dissemination of educational practices of small children in the 1970s and 1980s. Pais & Filhos magazine was launched in 1968, by Bloch Editores S.A. The magazine was published articles about health, education and behavior of children and their respectives families. The periodical acted as a space of non-institutionalized education, permeated by the debate of pedagogical ideas and by the diversity of educational objectives. Pais & Filhos was divulged pedagogical and psychological discourses that valued the child's play, an element capable of favoring cognitive and social-emotional development. On the other hand, the cultural and economic marks of the discourses about education and child's play were examined.

Keywords: Pais & Filhos magazine. Educational press. Childhood. Family. Child's play.

---

[184] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Imprensa, Impressos Pedagógicos e Intelectuais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[185] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ) e membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação – GRUPEEL (FAPERJ/CNPQ/UERJ). Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II. E-Mail: <lianaborba@gmail.com>.

Neste trabalho visa-se compreender, em uma perspectiva histórica, de que forma a revista mensal *Pais & Filhos* contribuiu para a disseminação de práticas de educação das crianças pequenas nos anos 1970 e 1980, baseadas nas reflexões do campo que abordam a relação entre infância, brincar, brincadeira e brinquedo[186].

O periódico, lançado em 1968 pela Bloch Editores S.A., tem como proposta editorial discutir aspectos relacionados à saúde, educação e comportamento das crianças e de suas respectivas famílias. Em circulação, *Pais & Filhos* é atualmente produzida pela Editora Manchete, tratando-se de uma das publicações de maior longevidade do mercado brasileiro (MIRA, 1997). Os exemplares de *Pais & Filhos* foram consultados na Fundação Biblioteca Nacional - FBN, localizada na cidade do Rio de Janeiro.

A pertinência de *Pais & Filhos* para a pesquisa em História da Educação é justificada por seu papel divulgador de discursos e práticas de cuidado e educação das crianças, dirigidas às famílias, o que vai ao encontro das reflexões pautadas em perspectivas históricas e culturais que consideram a imprensa periódica como um constructo social (CASPARD-KARYDIS, 2005).

Apesar de não possuir um caráter especificamente escolar ou de estar diretamente ligada à profissão docente (NÓVOA, 2002), *Pais & Filhos* atuou como um espaço de educação não institucionalizado, permeado pelo debate de ideias pedagógicas e pela diversidade de objetivos educativos dispostos em suas páginas. Nessa perspectiva, ganham centralidade as questões: como a educação das crianças pequenas foi apresentada na revista? De que forma a publicação dialogou com a discussão mais ampla acerca da temática? Que propostas educativas foram expressas em suas páginas?

[186] Cabe ressaltar que este trabalho configura recorte da pesquisa de Doutorado em andamento, intitulada "Infância e família em revista: Pais & Filhos (1968-1989)", cujo objetivo é contribuir para o levantamento e análise das representações sociais de infância e família nas páginas da revista.

Desde a edição de lançamento de *Pais & Filhos,* ocorreu a divulgação de uma representação de infância e de seu desenvolvimento associada à atividade de brincar:

> Se os pais se orientam pelos interesses dos filhos, perceberão que é através de uma atividade mais livre do jogo e do brinquedo que ele se desenvolve, descobre o seu papel, experimenta seus limites e possibilidades, forma um conceito mais real de si mesmo, aprende a se relacionar com o mundo. É, portanto, uma prova de amor respeitar a atividade lúdica da criança, pois é através dela (e não através de sermões e explicações) que a criança aprende a distinguir seus desejos da realidade, ou a ter iniciativa e autonomia. (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 1, set. 1968, p. 12).

O trecho do artigo "Seu filho sabe que você o ama?", assinado por Léa Lerner, enfatiza o desenvolvimento infantil pautado no livre brincar, oportunidade em que a criança criaria conceitos, limites e aprenderia a se relacionar com o mundo. Foram considerados relevantes nesse processo a distinção dos desejos da realidade e o exercício da iniciativa e da autonomia. Concomitante à representação de infância, há a clara recomendação de um modo de ser "pais", que deveria ter como horizonte os interesses dos filhos e o respeito à atividade lúdica da criança.

No plano discursivo do periódico, a educação oferecida pelos pais no âmbito doméstico necessitaria considerar o brincar como pressuposto epistemológico. A própria escolha dos brinquedos estava sobre o escrutínio pedagógico e científico, pois, conforme artigo publicado na edição de setembro de 1969, "brinquedos também educam":

> Técnicos e pesquisadores se reúnem em segredo para estudar novas fórmulas e testar experimentos até agora guardados a sete chaves. Após um trabalho meticuloso e um bom dinheiro investido pelas fábricas, o esforço é compensado: sai um novo brinquedo. Brincar é assunto sério para as crianças, tanto quanto se alimentar. A escolha dos brinquedos deve obedecer a critérios pedagógicos, a fim de que os pequenos se distraiam e ao mesmo tempo desenvolvam sua atividade intelectual e criativa. (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 1, set. 1969, p. 136).

Lídia Dieguez, com consultoria de Etnel Bauzer Medeiros[187], descreveu uma série de atributos a serem considerados pelos pais no

[187] De acordo com apresentação da própria revista, Etnel Bauzer Medeiros atuava como psicóloga, autora de livros sobre educação infantil e psicologia, membro diretor da

processo de escolha de um brinquedo, como o nível de amadurecimento da criança e seu potencial criativo, a fim de atender às necessidades e aos interesses da criança. Sinalizou também que o excesso de brinquedos pode ser prejudicial, "levando à falta de cuidado, superestimulação e destruição fácil" (Ibid., p. 138).

O texto elucidou, ainda, a apropriação do saber psicológico acerca do desenvolvimento infantil pelas fábricas de brinquedos, "que têm equipes de psicólogos que se preocupam em criar brinquedos que distraiam a criança e estimulem seu instinto criativo" (Op. Cit.). Citaram-se como exemplo de brinquedos criativos lápis de cor, tintas, cubos coloridos de madeira, estojos com formas de animais, pessoas, flores, aquarelas etc.

O aspecto psicológico de brinquedos como massa plástica e formas para modelagem de areia foi valorizado pela possibilidade de "desafogar as tensões da criança que, brincando, relaxa e se liberta dos medos". Bolas, bonecas, bicicletas, tambores, patins, panelinhas também foram listados como brinquedos educativos "que acrescentam algo à experiência infantil e dão grande alegria" (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 1, set. 1969, p. 140).

No que tange à participação dos pais nos momentos de brincadeira, há a orientação de que não se deveria alertar sobre a qualidade educativa do brinquedo, pois "seria mesmo que contar uma história e insistir na moral". Nessa linha analítica, fica clara a preponderância da dimensão lúdica do brinquedo sobre sua capacidade de "ensinar algo". Por outro lado, recomendou-se que os pais mostrassem interesse e participassem das atividades, sem, todavia, comprometer o sentido dado pela criança. Penso que tal orientação pode ser associada a uma perspectiva de brincadeira como atividade tipicamente infantil, cujo sentido e entendimento tem a criança como seu produtor.

International Recreation Asssociation, programadora no planejamento dos playgrounds do Parque do Flamengo.

Ainda que as investigações de Vigotski não tenham circulado em *Pais & Filhos* e tenham chegado ao Brasil já nos anos 1980 (OLIVEIRA, 2003), a análise que empreendeu acerca da importância do brinquedo para o desenvolvimento psicológico infantil é de grande relevância. Na obra *A formação social da mente,* o autor define brinquedo como produto cultural que permite que as crianças experimentem tendências irrealizáveis por meio da imaginação, tratada como:

> Um processo psicológico novo para a criança e representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muitos pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. Ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

As situações imaginárias no brinquedo são permeadas por regras ocultas, oriundas da própria imaginação. Sendo assim, quando brinca, a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva interna, sem depender dos incentivos do objeto. Sua consciência é, para o autor, permeada pela união entre a motivação e a percepção, já que no brinquedo "o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada". (Ibid., p. 116).

Vigotski pondera que o brinquedo não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento. Nessa perspectiva analítica, é importante apresentar o significado da mudança que ocorre no desenvolvimento do próprio brinquedo, de uma predominância de situações imaginárias para a predominância de regras. O autor atenta, por fim, para as transformações internas no desenvolvimento da criança que surgem em consequência da ação sobre o brinquedo.

Para Vigotski, o ato de brincar é associado à imitação, não como atividade mecânica, cópia ou repetição, já que a ação de imitar possibilita a reconstrução interna daquilo que o indivíduo observa externamente. Nesse diapasão, a imitação mobilizada pela brincadeira, como aquela

possibilitada pela brincadeira de faz de conta, por exemplo, permite que a criança internalize regras de conduta, valores, modos de agir e pensar pertinentes à cultura de seu grupo.

No artigo "Brincadeiras - Quando se aprende a ser gente grande", assinado por Ciano Noróes, com consultoria de Mariza Coutinho, psicóloga e supervisora da Clic Brinquedos, é evidente a consideração do brincar como possibilidade de aprender por meio da imitação de "como ser gente grande".

O uso de brinquedos, na matéria em questão, serviria como estimulante à inteligência e à criatividade, especialmente aqueles capazes de distrair ao mesmo tempo em que educam:

> Bolas e bonecas ainda são brinquedos preferidos pelos pais, para seus filhos. E, através dessa preferência, observa-se que não há a preocupação de preencher as horas de lazer das crianças com alguma coisa que possa também contribuir para seu aprendizado na vida, sobretudo. Agora, já existem brinquedos que podem ser chamados de duplamente úteis, exatamente por corresponderem aos objetivos de distrair e ensinar, basta o critério de saber dar, de acordo com o entendimento da criança. (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 2, out. 1976, p. 68).

É considerada a contribuição do consumo de brinquedos para o desenvolvimento da inteligência infantil. Contudo, o ato de brincar por prazer e diversão é secundarizado, em prol de uma brincadeira potencialmente educativa. Para justificar esse argumento, a autora afirma que historicamente já se utilizavam objetos para despertar o interesse e curiosidade das crianças. Os ingleses, por exemplo, há cerca de duzentos anos, já teriam elaborado mapas coloridos da África e Ásia para ensinar geografia para crianças. As tribos indígenas também foram citadas, devido à confecção e uso de bonecos e desenhos com a finalidade de transmitir aos mais jovens conhecimentos de mitologia.

Todavia, a compreensão proposta no artigo de brinquedos que ensinam e divertem foi atribuída ao desenvolvimento da Pedagogia e da Psicologia. A fala da consultora Mariza Coutinho, que também trabalhava para o fabricante carioca Clic Brinquedos, é estratégica para legitimar um discurso científico a respeito dos brinquedos que deveriam divertir e

estimular a criança. O brinquedo – diz Mariza – "é tão importante para a criança quanto o trabalho para o adulto. Afinal, é através do brinquedo que a criança vai começando a se preparar para as tarefas que a esperam mais tarde". (Ibid., p. 69).

Outra estratégia discursiva importante por parte da consultora é a recomendação do uso de determinados brinquedos em acordo com a idade. Os bebês demonstrariam maior interesse por objetos coloridos, móbiles e objetos com efeitos sonoros. Depois de completar um ano, a criança voltar-se-ia para jogos de encaixes, cada vez mais complexos.

Vê-se, então, o argumento de sua importância para as crianças de 2 anos, pois permitiria a recomposição das formas e figuras, associada ao desprendimento da figura da mãe e à possibilidade de a criança lidar com as ausências maternas. A partir de 3 anos, recomendaram-se brinquedos de imaginação, como fantasias, fantoches e bonecos.

Já para as crianças de 5-6 anos, a consultora sugeriu sequências lógicas e até mesmo jogos de adultos, em que a criança tivesse que lidar com a perda. Caixas de construção e fabricação (costura, montagem de automóveis e carpintaria, além de laboratório) também foram citados, devido à possibilidade de criação que oferecem. Tal organização etária exemplifica uma compreensão de infância pela lente da Psicologia do Desenvolvimento, cuja ênfase recai sobre a descrição e a exploração das mudanças psicológicas que sofrem os indivíduos no decorrer do tempo (RAPPORT; FIORI;DAVIS, 1981).

Contribui com a discussão o estudo de André Michelet, no qual identificou categorias comuns no contexto histórico permeado por diversas concepções de brinquedos e brincadeiras: a) classificações etnológicas ou sociológicas – consideram os brinquedos em função do papel que lhes é atribuído nas diversas sociedades; b) classificações filogenéticas - analisam os brinquedos em função da evolução da humanidade, reproduzida pela criança em seus jogos; c) classificações psicológicas – fundamentadas na explicação do desenvolvimento da criança; d)

classificações pedagógicas – organizam os brinquedos segundo diferentes aspectos e opções dos métodos educativos (MICHELET, 1992). A classificação apresentada no artigo analisado notadamente se aproximou da categoria psicológica, já que exemplifica e descreve a importância de determinados brinquedos para o desenvolvimento infantil.

Mariza Coutinho ressaltou, em contrapartida, a falta de sentido na divisão de brinquedos por gênero, situação observada no contexto social mais amplo. Afirmou não ter nenhum sentido dividir brinquedos entre feminino e masculino, quando as atividades da vida cotidiana são desempenhadas, cada vez mais indistintamente, por homens e mulheres. Para a psicóloga,

> Se os pais de hoje já ajudam suas mulheres em inúmeras tarefas domésticas, como as compras de supermercado, a organização da casa e os cuidados com os filhos, as crianças de hoje, quando forem pais, desempenharão essas tarefas em escala muito maior. Por que proibir, então, que meninos brinquem de boneca, sob alegação de que "boneca não é brinquedo de homem?" (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 2, out. 1976, p. 70).

O brinquedo e a brincadeira, a partir dos enunciados verificados no texto, tem forte relação com o contexto social e cultural do qual participam as crianças brincantes e já postulam rupturas, preparando-as para a vida adulta em que os lugares ocupados por homens e mulheres não se delimitam tão rigidamente como em tempos anteriores.

Entretanto, esse tipo de discurso não foi unívoco na revista, pois se identificou, em outra perspectiva interpretativa, a recomendação de brinquedos por gênero na matéria "Brinquedos", publicada no mês de dezembro de 1977 e que visava orientar os pais na compra dos presentes de Natal:

> A boneca não perdeu o seu lugar, por mais que as meninas de hoje não sejam nem um pouco parecidas com as de antigamente e mesmo que tenham à disposição brinquedos da era espacial, novidade com a qual nem se sonhava há alguns anos atrás. Com a boneca, elas fazem suas primeiras e mais importantes experiências, brincando de mãe ou de pai, vivendo na fantasia as funções que um dia assumirão. Depois da boneca, os complementos da casa – fogão, geladeira, móveis – são os brinquedos mais desejados. Sempre que não há interferências dos

> adultos, também os meninos se divertem, brincando de casinha (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 4, dez. 1977, p. 10).

O texto sugere a discriminação de brinquedos para meninas, tradicionalmente ligados ao cotidiano doméstico e de cuidado dos filhos (como bonecas, bercinho, carrinho de bebê, fogão e tanquinho). No entanto, uma pequena ressalva foi feita, quando se afirmou que os meninos também apreciariam brincar de casinha, sem a interferência negativa dos adultos diante dessa atividade. Tal fato faculta a compreensão de alguma flexibilidade no que se refere aos papeis de gênero fixos.

Os discursos que articularam o uso de determinados brinquedos à identidade de gênero sinalizam que a própria representação do brincar ganhou interpretações diferentes para meninos e meninas. Tal constatação possibilita, ainda, afirmar a dimensão cultural do brinquedo, já elucidada por Vigotski nos anos 1920 e 1930, e ampliar a abordagem interpretativa que o considera como característico de uma natureza infantil universal.

Com Maria Isabel Bujes, acrescenta-se a compreensão de que "o brinquedo e, de forma correlata, as brincadeiras, enquanto manifestação da cultura vivida, estão envolvidos no processo de produção e imposição de significados. Isto significa dizer que a cultura está eivada de relações de poder que pretendem conduzir o processo de representação" (BUJES, 2004, p. 206).

A despeito da recomendação de brinquedos por gênero não garantir sua efetivação prática, tal constatação serve de indício de formas de constituição da cultura lúdica, isto é, "um conjunto de regras e significações próprias do ato de brincar ou jogar que aquele que brinca ou joga adquire e domina no contexto de suas brincadeiras. Para poder entrar no universo da brincadeira, é necessário que o indivíduo partilhe dessa cultura" (PORTO, 2008, p. 35).

A segmentação de brinquedos para meninos e meninas pode ser um elemento representativo dessa cultura. Brougère contribuiu com essa

reflexão, ao identificar a existência e uma cultura lúdica adulta no interior das significações dos produtos produzidos para as crianças (brinquedos, livros e filmes, por exemplo). Segundo o autor, "esses produtos integram as representações que os adultos fazem das crianças, bem como os conhecimentos sobre a criança disponíveis numa determinada época" (BROUGÈRE, 1998, p. 112).

Curioso notar a indicação explícita de compra de brinquedos de determinadas empresas, como *Estrela* [188], exemplificada pelo "Presentes", publicada na edição de setembro de 1988. A matéria relacionava-se ao "dia das crianças", comemorado no Brasil em 12 de outubro e que cada vez mais ganhou contornos de data comercial. No trecho a seguir, indica-se que "as brincadeirinhas aquáticas não podem ser esquecidas no Dia das Crianças. Quem gosta do fundo do mar vai ficar encantado com esse submarino de controle remoto da Estrela (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 1, set. 1988, p. 73).

[188] A fabricante de brinquedos Estrela foi fundada em 27 de junho 1937 e, em 2017, completou 80 anos. A empresa teve início com a fabricação de bonecas de pano e carrinhos de madeira. Já na década de 1940, a indústria foi automatizada, produzindo brinquedos de plástico, metal e outros materiais. Estrela também se destaca no cenário empresarial por ser uma das primeiras companhias brasileiras a abrir seu capital em 1944, construindo-se em sociedade anônima. Na história do brinquedo no Brasil, Estrela é a fabricante de produtos que ficaram na memória da infância do século XX, dos quais se pode citar os jogos de tabuleiro *Banco Imobiliário* e *Jogo da Vida;* as bonecas *Susi*, *Meu bebê* e *Amiguinha;* brinquedos automatizados como *Autorama*; e o primeiro brinquedo eletrônico nacional, *Genius.* Disponível em: <https://www.estrela.com.br/institucional/nossa-historia>. Acesso em: 11 out. 2017.

Nesse sentido, paralelo ao interesse em disseminar uma perspectiva educativa e psicológica do brincar para o desenvolvimento infantil, a recorrência de matérias com o objetivo de orientar os pais na escolha de brinquedos também configurou, a nosso ver, em estratégia da indústria de consumo que colaborou para a construção de uma representação de infância como consumidora, cujo brinquedo constitui seu bem cultural por excelência (STEINSBERG; KINCHELOE, 2004).

Ao mesmo tempo em que psicólogos e pedagogos pretendem divulgar a importância cognitiva e comportamental dos brinquedos em veículos de comunicação como *Pais & Filhos*, tais discursos constroem uma representação de infância própria desses tempos, em que ser criança é ter brinquedos. Contudo, é necessário problematizar que tal representação de infância exclui aquelas crianças impossibilitadas de adquirir brinquedos industrializados devido ao seu alto custo no contexto social mais amplo.

A despeito da dimensão econômica que permeia a cultura lúdica, é evidente a preocupação de *Pais & Filhos* em divulgar uma representação de infância como momento propício à criação. Este aspecto foi constantemente reforçado nos artigos que abordavam o potencial criador do brincar, especialmente aquele mediado pelos pais, no âmbito doméstico.

No artigo "Brincando, ele cria", Miriam Marreiro e as psicólogas clínicas e consultoras Lia Guaraná Mendonça e Vera Pinheiro reforçam esse argumento, valorizando, inclusive, a produção de brinquedos com sucatas e outros materiais como possibilidade de desenvolvimento da criatividade.

> Brincando, a criança cria. E essa criatividade, que faz parte de seu processo de desenvolvimento, deve ser estimulada pelos pais. É claro que existem brinquedos criativos no mercado, mas a criatividade também pode fazer parte do dia a dia da casa. Pais e filhos podem aproveitar o espaço do quarto da criança, para, por exemplo, montar uma barraca, uma escada ou um teatrinho. Com um pouco de imaginação e aproveitando, inclusive, objetos considerados inúteis e que seriam jogados fora. (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 6, fev. 1977, p. 63).

Nota-se, nesse exemplo, um investimento pedagógico em instrumentalizar as famílias leitoras na oferta de brincadeiras criativas às crianças, sem que se tornem reféns da indústria dos brinquedos industrializados.

Gilles Brougère (1998) atribuiu ao psicanalista inglês Donald. W. Winnicott a reativação de um pensamento segundo o qual o espaço lúdico permite ao indivíduo criar e estabelecer uma relação aberta e positiva com a cultura. A dimensão psicológica do brincar e a importância da interação entre criança e adulto propiciada por essa atividade é marcante na teoria winnicottiana, especialmente em sua obra *O brincar e a realidade*, em que afirma que "é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)" (WINNICOTT, 1975, p. 89).

Nesse contexto, destaca-se a iniciativa discursiva de *Pais & Filhos* de publicar a seção *Escolinha de Arte*, caracterizada pela divulgação de atividades com forte viés pedagógico que poderiam ser realizadas pelos pais no âmbito doméstico. Apesar da curta permanência nas páginas da revista (de janeiro de 1973 a janeiro de 1974), o exame específico da seção permite observar elementos relevantes para a compreensão da proposta educativa da revista.

Uma escola em sua casa - a seção Escolinha de Artes

> As crianças quase não têm espaço para brincar. Morando geralmente em apartamentos, a garotada não tem chance de se espalhar e criar livremente. Mas não se desespere ao constatar isso. Basta um pouquinho de imaginação e paciência para resolver o problema. Saiba que você pode criar um mundo do faz de conta para seus filhos. (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 5, jan. 1973, p. 69).

Escolinha de Artes configurou-se como mais uma voz no campo discursivo de valorização do brincar. Desde a primeira veiculação, que contou com a consultoria especializada de Annita Lacs, vice-diretora da escola Max Nordau[189], afirmou-se que a brincadeira perdia espaço no contexto de vida urbano, característico do público-leitor da revista. A fim de superar esse problema social, Luíza Helena e Halina Laufer coordenaram as treze publicações de *Escolinha de Artes,* seção de *Pais & Filhos* que visava, todos os meses, "sugerir novas brincadeiras, ensinar receitinhas originais, jogos diferentes, musiquinhas engraçadas, quebra-cabeças e uma infinidade de novidades" (Ibid., p. 69).

Constituída por um número de 4 a 5 páginas, *Escolinha de Artes* contribuiu para a divulgação de determinada forma escolar de transmissão de conteúdos, ao apresentar sua estruturação em *Cantinhos* diversificados que variavam de uma edição para outra: *Cantinho da criatividade*, dedicada a proposição de diferentes atividades e técnicas de artes visuais (colagem, recorte, fabricação de cola colorida, pintura com nanquim etc.); *Cantinho do faz-de-conta* ou *cantinho da história*, pertinentes à contação e encenação de histórias, especificamente livros infantis recomendados ; *Cantinho do jogo*, de viés coletivo e individual, com sugestão de passatempos, desafios, jogos de imitação e expressão corporal, por exemplo; *Cantinho do teatro*, que apresentava técnicas de confecção de fantoches, máscaras e teatro de papelão; *Cantinho da ciência* e da

[189] Atualmente a escola usa o nome de Escola Israelita Brasileira Eliezer Steinbarg Max Nordau, com sedes em Ipanema e Laranjeiras. Trata-se de uma escola comunitária que atua nos níveis de Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio. A proposta pedagógica da escola tem como objetivo oferecer uma educação e um ensino de excelência, integrados aos valores e à cultura judaicos, e buscando sempre promover, com qualidade, o desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e social dos alunos. Disponível em: <http://www.eliezermax.com.br/a-escola/principios-e-objetivos/>. Acesso em 26 jul. 2017.

pesquisa, com sugestão de temas científicos que poderiam ser trabalhados com as crianças; *Cantinho da música*, que publicava sugestão de músicas e ensinava a fabricar instrumentos musicais; *Cantinho da cozinha*, que veiculava receitas que poderiam ser feitas pelas próprias crianças.

Na apresentação da seção, sugeriu-se que os leitores construíssem com as crianças um cantinho físico em suas casas para a realização das atividades propostas: "Em primeiro lugar converse com as crianças sobre a novidade e procure saber o que elas acham da ideia. Assim que estiver tudo combinado, descubra na sua casa um cantinho – mesmo que seja pequeno – onde vocês possam brincar à vontade sem incomodar o resto da família". (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 5, jan. 1973, p. 70).

O uso do termo "escolinha" para nomear a seção aponta a intenção de construir um espaço pedagógico e instrutivo, em que as "artes" fossem consideradas em uma perspectiva que agregaria manifestações visuais, musicais e corporais. Chama a atenção a ideia de "cantinhos" de atividades, o que remete à organização espacial empregada em propostas de educação infantil, como aquelas construídas por Froebel e Montessori (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007). É também defendida em estudos contemporâneos acerca desta etapa de escolarização[190], o que revela o diálogo da perspectiva educativa da revista com o contexto pedagógico e científico mais amplo, inclusive com as orientações próprias do currículo de Educação Infantil.

Em março de 1973 foi reforçado o interesse em contribuir com a integração familiar e com a construção de relações afetivas com os filhos:

[190] Estudos no campo da educação infantil valorizam a organização de áreas de atividade diversificada, os "cantinhos" da casinha, da leitura, da pintura, da música etc., que possibilitam a melhor coordenação de suas ações, aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem (OLIVEIRA, 2005). A organização em cantos retrata a cultura e o meio social dos quais a criança participa e permitem explorar, aplicar e interpretar informações dando sentido ao que aprendeu, estabelecendo relações significativas, ampliando assim seu universo de aprendizagem (ZABALZA, 2007).

> A escolinha desta vez sugere novas ideias, traz outras "dicas" e mais sugestões. Tudo com o mesmo intuito – de que você e seus filhos passem algumas horas juntos, experimentando a intimidade de quem tem um propósito comum. Nas pequenas tarefas que selecionamos, esperamos que vocês encontrem a possibilidade de trocar mais atenção e carinhos. Num clima onde a linguagem comum aproxima e diverte. Este será um momento propício para que você possa penetrar no mundo infantil de seu filho, compreendendo a sua linguagem e percebendo o sentido de suas ideias. E conseguindo, com isso, criar, realmente, uma atmosfera de companheirismo e amizade. (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 7, mar. 1973, p. 51).

A aproximação dos filhos por meio da brincadeira foi identificada como a forma mais recomendada de conhecer o mundo infantil, discurso ancorado nos preceitos da Psicologia do Desenvolvimento em voga no período. A regularidade dessa concepção ficou evidente, em acréscimo, no trecho publicado em maio de 1973, que caracterizou o brincar como

> A maneira que a criança encontra de existir no mundo. É justamente por isso que, brincando com ela, nos deparamos com uma ótima oportunidade de travar um encontro íntimo com o que há de mais tocante e sensível nela: sua prontidão constante para o contato e as trocas com outros seres humanos e as coisas que a cercam. (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 9, maio 1973, p. 35).

Tal conceito se aproxima de uma abordagem contemporânea de brincadeira infantil, exemplificada pela afirmação de Patrícia Corsino (2012), que a define como atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas. No cotidiano de uma proposta educativa para as crianças pequenas, a autora identifica sua relevância para o processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência da cultura. Valorizam-se, nesta linha interpretativa, não só a dimensão subjetiva e psicológica, como sua importância no que diz respeito às trocas e experiencias culturais.

Dos aspectos constitutivos do brincar, a criação e a imaginação assumem importância na formação dos sujeitos, na medida em que "o processo psicológico da imaginação articula-se com a atividade criadora da criança, ou seja, de produzir o novo recombinando elementos da realidade" (BORBA, 2012, p. 70). Esse entendimento foi marcante no conteúdo disposto no *Cantinho da criatividade.*

Nele, pode-se verificar um discurso que valorizava atividades de criação e imaginação, em detrimento do uso de brinquedos "rebuscados, cheios de luzes e artifícios" (REVISTA PAIS & FILHOS n. 12, ago. 1973, p. 37). Assegurava-se que, naquele tempo, as crianças já estavam acostumadas a esse tipo de brinquedos. Em contrapartida, *Escolinha de Arte* cumpriria um importante papel social de propor que os pais ensinassem as crianças a se divertirem com coisas simples, como confeccionar bonecos de jornal e realizar modelagem com papel mache.

O *Cantinho da cozinha*, por sua vez, destacava a curiosidade como característica da infância, direcionada, neste caso, para atividades do dia a dia como o preparo de alimentos e reproduzida nas brincadeiras de comidinha.

> Você, que tem filhos, já deve ter reparado que as crianças adoram bancar os cozinheiros. Quando pequeninas, fingem preparar o café com bules de plástico colorido. Maiorzinhas passam horas a fio criando quitutes em seu fogão de brincadeira. E já bem crescidinhas, elas, volta e meia, arranjam desculpa para ficar o dia inteiro na cozinha. Não se surpreenda com isso. Ao contrário, incentive seu filho – seja ele menino ou menina – a aprender o be-a-bá da culinária. Comece pedindo que lhe enfeite o prato com salsa ou decore a sobremesa com morangos. Ensine-lhe, ainda, a desfolhar a alface para uma salada e a quebrar as nozes necessárias para o recheio do bolo. Mas não esqueça de explicar que todos os cozinheiros – jovens ou velhos – devem ter cuidado para usar os utensílios de cozinha. [...] Aproveite e incentive este prazer da garotada, ensinando-lhes sempre novos pratos. Dentro de pouco tempo elas estarão cozinhando sozinhas, inventando novos e gostosos pratos. (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 10, jun. 1973, p. 37).

No texto, fica clara a importância da imitação no ato de brincar, ilustrada por crianças que "bancam cozinheiros" e "fingem preparar o café da manhã". Conforme discutido anteriormente, Vigotski valoriza a ação imitativa no brinquedo, devido a esse tipo de atividade permitir a reconstrução interna daquilo que a criança observa externamente (VIGOTSKI, 2007).

Em outro sentido, a oportunidade de atuação autônoma em atividades da cozinha dialoga bem com uma concepção de que o desenvolvimento da criança deve ser construído com liberdade de

participação e exercício da autonomia na realização de tarefas cotidianas, aspectos elucidados por Montessori, por exemplo[191]. Ganhou destaque, ainda, o discurso de que as atividades culinárias não se restringiriam às meninas, na perspectiva de que meninos também se interessam pelo assunto e devem vivenciar experiências nesse campo.

Considerações Finais

Nas páginas de *Pais & Filhos*, notou-se a presença constante de discursos que valorizavam a brincadeira como chave para o "bom" desenvolvimento infantil. Identificou-se o empenho editorial em construir um modo de educar os filhos pautado nos preceitos científicos da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia, expressos nos artigos que contavam com consultoria de especialistas das áreas.

Este trabalho permitiu examinar permanências e descontinuidades que dizem respeito ao discurso em prol da educação das crianças pequenas. Por um lado, entende-se que a valorização da dimensão lúdica do brincar favoreceu uma concepção de infância como etapa da vida que requer um olhar especial dos pais e da sociedade como um todo. De outro, atentou-se para as marcas culturais e econômicas que os discursos veiculados carregavam, contribuindo para circunscrever a infância a uma certa segmentação etária e de gênero.

Pais & Filhos é, então, considerada como constructo social e espaço discursivo em que ganharam vulto estratégias dirigidas à formação das famílias leitoras de suas páginas. Nessa perspectiva, este trabalho almejou favorecer a compreensão do impresso em questão como espaço híbrido, no qual se articulavam representações sociais, construídas por múltiplos atores, como editores, autores e os próprios leitores.

---

[191] Montessori argumentou que muitos objetos convidam a agir, a realizar um verdadeiro trabalho, orientado para uma finalidade real e fácil de atingir. A educadora caracteriza os exercícios e objetos de vida prática, integrantes de seu sistema educativo. Exemplos: alimentar-se polidamente; preparar alimentos; organizar a mesa de refeições; retirar pratos, talheres e pratos; lavá-los e guardá-los em seus respectivos armários. (MONTESSORI, 1965, p. 59).

Espera-se contribuir para o campo de produção científica que tem as representações relativas à infância e à sua educação como foco, assim como para o campo de estudos da Educação que tem a imprensa periódica como objeto de pesquisa e fonte privilegiada de acesso aos sujeitos sociais. Tal investimento permite um olhar sobre a educação para além do âmbito escolar, como é o caso de *Pais & Filhos*, um espaço educativo não-formal por excelência.

Referências

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiencia de cultura. In: CORSINO, Patrícia (Org.). Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 65-74.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v.24, n.2, p.l03-116, jul./dez. 1998.

BUJES, Maria Isabel. Crianças e brinquedo: Feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

CASPARD-KARYDIS Pénélope et alii. La Presse d'éducation et d'enseignement. 1941-1990. Répertoire analytique. 4 vol. Paris: INRP, 2003-2005.

CORSINO, Patrícia (Org.). Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MICHELET, André. Classificação de Jogos e Brinquedos: a classificação ICCP. In: FRIEDMANN, Adriana (Org.). O direito de brincar: A brinquedoteca. Ed. Scritta: São Paulo, 1992.

MIRA, Maria Celeste. O leitor e a banca de jornais: o caso da Editora Abril. 1997. 359 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MONTESSORI, Maria. Pedagogia científica. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

NÓVOA, António. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. IN: CATANI, Denice B.; BASTOS, M. Helena C. (orgs.). Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed.São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 95-114.

PORTO, Cristina Laclette. Brincadeira ou atividade lúdica? In: Salto para o futuro. Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas. Ano XVIII, boletim 07, maio 2008.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner Rocha; DAVIS, Cláudia. Psicologia do desenvolvimento. Volume 1: conceitos fundamentais. São Paulo: Ed. EPU, 1981.

REVISTA PAIS & FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores. Fundação Biblioteca Nacional, 1968-1989.

STEINBERG, Shirley R., KINCHELOE, Joe L. Cultura infantil: a construção corporativa da infância. Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

VIGOTSKI, Lev. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. O Brincar e a realidade. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

ZABALZA, Miguel. Qualidade na Educação Infantil. Artmed: Porto Alegre, 2007.

NOS RASTROS DE JOSEPH JUBERT PROFESSOR FRANCÊS ANARQUISTA E DA INSTRUÇÃO LIBERTÁRIA[192]

In the trails of Joseph Jubert anarchist french teacher and the libertarian instruction

Sandra Aparecida de Souza Machado[193]; Maria de Fátima Guimarães

Resumo: Esta pesquisa em andamento focaliza a trajetória do professor francês e anarquista Joseph Jubert, no Brasil, no período de 1900 à 1920. Possui o objetivo de investigar sua trajetória, formação e atuação docente, e ainda visa problematizar a receptividade da instrução libertária e das Escolas Modernas nas quais ele atuou. A pesquisa inicialmente identificou a presença desse professor nas cidades de Atibaia (SP), Bragança (SP), Sorocaba (SP) e Bauru (SP). Para atingirmos tais objetivos estamos pesquisando diferentes fontes históricas, dentre elas alguns periódicos, como: A Lanterna (SP), A Rebelião (SP), A Voz do Trabalhador (RJ), O Operário, em Sorocaba (SP), no Arquivo Edgard Leuenroth-UNICAMP, CDAPH-USF e Biblioteca Nacional. A pesquisa se justifica para a História da Educação por se tratar de um projeto de instrução libertária que foi reprimido e silenciado, além de ser o único que trata das questões do movimento operário e educação libertária focalizando a trajetória de Joseph Jubert.

Palavras-chave: Joseph Jubert. Anarquismo. Instrução libertária. Bragança. Sorocaba

Abstract: This ongoing research focuses on the trajectory of French teacher and anarchist Joseph Jubert in Brazil in the period from 1900 to 1920. It has the objective of investigating its trajectory, training and teaching performance, and still seeks to problematizing the receptivity of the libertarian instruction and of the modern schools in which it acted. The research initially identified the presence of this teacher in the cities of Atibaia (SP), Bragança (SP), Sorocaba (SP) and Bauru (SP). To achieve such objectives we are researching different historical sources, among which pre selection some periodicals A Lanterna (SP), A Rebelião (SP), A Voz do Trabalhador (RJ), O Operário, in Sorocaba (SP), in the file Edgard Leuenroth-UNICAMP, CDAPH-USF and library National. The research is justified for the history of education because it is a libertarian instruction project that was suppressed and silenced, besides being the only one dealing with the issues of the worker movement and libertarian education focusing on the trajectory of Joseph Jubert.

Keywords: Joseph Jubert. Anarchism. Libertarian instruction. Bragança. Sorocaba

---

[192] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho 5. Imprensa, Impressos Pedagógicos e Intelectuais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[193] Universidade São Francisco, Professora e Doutoranda em Educação, sandraa.souza@usf.edu.br; Universidade São Francisco, Professora Doutora-Unicamp, fatima.guimaraes@usf.edu.br

Introdução

Esta pesquisa focaliza a trajetória do professor francês e anarquista Joseph Jubert, no Brasil, no período de 1900 a 1920. Possui o objetivo de investigar sua trajetória, formação e atuação docente, e ainda visa problematizar a receptividade da instrução libertária e das Escolas Modernas nas quais ele atuou.

Trata-se de uma pesquisa histórica, na área da História da Educação do ensino superior no Brasil. Insere-se na linha Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF) e articula-se ao Grupo de Pesquisas Rastros: História, Memória e Educação, certificado pelo CNPq, sob a liderança dos professores Dra. Maria de Fátima Guimarães e Elison Paim.

O método abrange a análise documental, sobretudo, Processos do Fundo do Poder Judiciário da Comarca de Bragança, depositados no CDAPH-Centro de Documentação e Apoio a Pesquisa em História da Educação, na Universidade São Francisco-USF, Campus Bragança. Periódicos da época: A Lanterna (SP), A Rebelião (SP), O Operário, em Sorocaba (SP), depositados em diferentes arquivos tais como o Arquivo Edgard Leuenroth-UNICAMP, Biblioteca Nacional e Acervo da UNESP. Os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa se baseiam em Walter Benjamin (1987) e Edward Palmer Thompson (2002), quando discutem experiências, histórias, trabalho e capitalismo. Apoia-se em Bueno (2007) quando se refere a sensibilidades e a educação do corpo, ainda recorre a Gallo (1995) e Ghiraldelli (1987) na perspectiva da análise sobre a instrução libertária tema que também compõe o objeto de pesquisa e estudo.

Para evidenciar nossas análises no primeiro momento partimos do ponto que discute a partir de contribuições teóricas as diferentes histórias, memórias, sensibilidades para compreensão de uma educação libertária e crítica; no segundo momento trazemos parte da trajetória docente do

professor Joseph Jubert e a repressão sobre as suas ações; no terceiro momento fazemos a discussão sobre o contexto da instrução libertária e as vias de ação mobilizadas por Joseph Jubert e por fim trazemos as considerações parciais.

Por entre histórias, memórias e sensibilidades para uma educação libertária e crítica

Privilegiamos Benjamin (1987) num breve contexto sobre histórias e memórias, pois o autor nos ajuda a compreender a pluralidade, a alteridade, a polifonia, a polissemia. Ao discutir o passado ele afirma que a articulação do momento histórico, não depende do que se conhece sobre o mesmo, mas da forma como o pesquisador maneja esses dados. Nesses pressupostos interrogar os documentos, expor as diferentes perspectivas e dar voz aos silenciados se faz necessário, deixar florescer essa memória 'inconveniente' que alguns fizeram questão de deixar para trás.

Benjamin (1987) na sua trajetória também questionou o progresso desenfreado, alertando que a mesma tecnologia que proporcionou inovações, proporcionou os aviões, armas que possibilitaram as guerras mundiais. Joseph Jubert igualmente denunciou que quando a tecnologia servisse para a produção em massa gerando excedente, traria a fome e arrastaria milhares ao desemprego. Além de se posicionar contra a guerra, pedindo que os trabalhadores não servissem como instrumento de guerra, que se recusassem a matar companheiros para o benefício de capitalistas.

É extremamente significativo o pensamento e problematização de Thompson (2002, p. 282, p. 304), sobre as questões do trabalho, pois com a implementação do regime capitalista, as relações se alteram bruscamente. O que se via até então era que "[o] padrão de trabalho sempre alternava momentos de atividade intensa e de ociosidade quando os homens detinham o controle de sua vida produtiva", após essa fase a mecanização do trabalho inevitavelmente desembocou em mudanças culturais.

Vivia-se um momento em que "[...] o tempo esta[va] começando a se transformar em dinheiro, o dinheiro do empregador. Assim que se contrata[va] mão-de-obra rela, [...era] visível a transformação da orientação pelas tarefas no trabalho de horário marcado (THOMPSON, 2002, p. 272).

Refletindo sobre tais questões, fatalmente nos instiga buscar as contribuições de Bueno (2007) em relação as sensibilidades do corpo. Pois a educação se dá no corpo, desta forma com o avanço do capitalismo, o controle social e do trabalho passa a ser regido pelo relógio, pela disciplina, pela normatização dos processos de produção (THOMPSON, 2002). Em contrapartida deixa de se levar em conta a fragilidade humana, a dor, as limitações (BUENO, 2007), sobretudo das crianças, que trabalhavam "onze horas a fio" em fábrica no período da noite e como se não bastasse isso, essas crianças ainda eram castigadas duramente, de acordo com Leonardi (cf. PINHEIRO, 1978, p. 148-149).

Contrariamente a este sentido, os anarquistas eram a favor da instrução libertária, não apenas para as crianças, como também para os pais destas crianças, os operários. O Estatutos da Liga Operária de Bragança, previa além da organização de uma escola racionalista, a qualificação das pessoas que quisessem se associar a Liga. Vista por Joseph Jubert como a única forma de libertar o indivíduo da opressão do trabalho.

Diante de tal fato recorremos a Ghiraldelli Jr. (1987), pois o autor faz o contraponto em relação a ideologia liberal e libertária, orientando que, enquanto os liberais propuseram teoricamente que a educação traria solução para a criminalidade, os libertários através de suas análises e explicações conseguiram fundamentar as verdadeiras causas dos problemas sociais do país. Fatos que entraram em choque com a ideologia dominante.

Percorrendo o jornal A Lanterna um grande difusor da instrução libertária, identificamos uma definição sobre a mesma:

> A educação da infância deve fundamentar-se sobre uma base scientifica e racional; em consequencia, é preciso separar della toda noção mystica ou sobrenatural; A instrucção deve compreender tambem, junto á formação da intelligencia, o desenvolvimento do caracter, a cultura da vontade, a preparação dum ser moral e physico bem equilibrado [...]; A educação moral muito menos theorica do que pratica, deve resultar principalmente do exemplo e apoiar-se sobre a lei natural de solidariedade. (A LANTERNA, 12/02/1910, n. 18, p. 2).

Para Gallo (1995) além da solidariedade, o maior princípio da educação anarquista, era propiciar a "construção coletiva da liberdade". Ainda de acordo com ele, durante os Congressos da associação Internacional do Trabalhadores o principal atuante foi Paul Robin, pedagogo francês e militante, que colocou em prática a pedagogia libertária durante o período (1880-1894) que dirigiu o Orfanato denominado Prévost, local próximo a Paris.

Posterior a Internacional, mas entre o primeiro e segundo Congresso ocorreu a condenação e morte de Francisco Ferrer y Guardia, o que deu maior impulso ao movimento em pról das Escolas Modernas de viés racionalista, proposta por ele.

Segundo Rodrigues conforme exposição de Gallo (1995), existia um problema em relação ao analfabetismo da classe operária. Devido a essa dificuldade, começaram a ler para os operários durante os intervalos, possibilitando assim a organização da classe.

Tanto a informação da morte de Ferrer quanto ao fato dele ter sido perseguido, remetem a 1909, ano de seu falecimento e nos mobiliza a pensar nas ações de Jubert que começam a aparecer no ano de 1910, conforme irão mostrar os próximos momentos do texto.

Nos Rastros da Trajetória Docente do Professor Joseph Jubert e a Repressão Sobre as suas Ações

A identificação com a situação do professor francês e anarquista Joseph Jubert, se deu no momento em que encontramos um documento pertencente ao Fundo do Poder Judiciário da Comarca de Bragança que se encontra depositado no CDAPH-Centro de Documentação e Apoio a Pesquisa em História da Educação, Universidade São Francisco-USF em Bragança Paulista, SP. Até o dado momento, pouco havia se falado sobre a história desse professor .

O documento localizado sobre o Joseph Jubert trata-se de um inquérito policial (1910) que deu origem a um processo crime em 1911. Anexo a esse documento estavam um impresso denominado Estatutos da Liga Operária, organizado por conta da criação da Liga Operária em Assembleia dia 9 de setembro de 1910 e um boletim nas versões português e italiano denunciando sobre as precárias condições de vida dos colonos, nas fazendas de café da região.

Através do processo crime de 1911, percebemos que Joseph Jubert chegou a Bragança depois de ter sido processado em Atibaia (1907) como vadio ou vagabundo por não ter emprego fixo. Que provavelmente tenha ido para Bragança devido a concentração de colonos nas fazendas de café e consequentemente a exploração dessa mão de obra, que chega ao país para substituir os escravos. No boletim inclusive Jubert fez menção a proibição da imigração subsidiada ao Brasil, por países como França, Espanha, Itália e Portugal, devido ao "[...] vandalismo que impera[va] nas fazendas do nosso Estado de São Paulo". (PROCESSO CRIME, 1911).

Em Bragança, Joseph Jubert mobilizou colonos para resistirem à exploração por meio de greves, no próprio Processo Crime (1911) se registra uma mobilização de trabalhadores na Fazenda Boa Vista. Durante o processo ele se defende sem contar com a presença de um advogado alegando que não seria possível confiar em uma justiça que não era neutra, pois ligava juiz, acusador e testemunha contra ele através de laços consanguíneos.

Joseph Jubert ao elaborar o Estatutos da Liga Operária manteve o objetivo de organizar uma escola para trabalhadores e seus filhos em Bragança, no entanto após a acusação da distribuição do boletim, as relações na cidade ficaram tensas, visto que ao mesmo tempo corria um outro processo contra ele, por escrever artigos no jornal A Lanterna de São Paulo, contando sobre as aventuras de um padre na cidade, Leonardo Gioiele.

Diante de tal fato, foi jurado de morte por um membro da família Leme, foi intimado e ameaçado pelo delegado da cidade Azevedo Marques, que disse a ele, caso continuasse a escrever que "[...] saltaria os limites da lei e empregaria todas as violências, até ao extremo que fosse necessário, para faze[lo] calar. [...]" (A LANTERNA, 28/1/1911, n. 68, p. 1). Possivelmente diante de tais fatos e dificuldade alegados por ele para recorrer do processo impetrado pelo padre, saiu da cidade rumo a Sorocaba.

Na cidade de Sorocaba localizamos Joseph Jubert atuando como professor numa Escola Moderna, no final do ano de 1911. Na cidade ele continuou a denunciar os abusos praticados por parte de pessoas ligadas a industrialização e ao capitalismo que vinha se mostrando cada vez mais presente.

Em 1912, relatou os abusos do gerente da fábrica pertencente ao Banco União, em Votorantim e perseguições aos funcionários desta industria, conforme se lê abaixo:

> Não se sabe se a directoria tem conhecimento de tantas brutalidades que esse homem [Eugenio Mariz] tem praticado, pondo a fabrica no descredito de todos quantos delas têm conhecimento, prejudicando o crédito da companhia. [...] Pouco importa que se enriqueçam desta ou daquela forma, o que não é permitido é que o operariado de Votorantim continue a sofrer toda sorte de coacção e perseguições. (A LANTERNA, 2/11/1912, n. 163, p. 3).

Já no início de 1913, Joseph Jubert sofreu um novo processo, mas desta vez em Sorocaba. A nota de um jornal publicado no Rio de Janeiro relatou a tentativa de expulsar Jubert do país:

> SOROCABA – A jentalha vadia de Sorocaba – a que vive explorando o povo trabalhador – [...] tem infamemente procurado destruir e anular o prestijio que no meio operário e mais devido á sua orientação, tem a União Operaria de Sorocaba. Mas não ficou só aí a infâmia da jentalha de cazaca e batina: ainda pretendendo expulsar o nosso camarada Josef Jouber, como não houvesse um crime era precizo arranjar: Joseph Joubert havia escrito algumas verdades pelo O Operario da mesma localidade [...]. E o nosso camarada foi processado. (A VOZ DO TRABALHADOR, 1º/2/1913, n. 24, p. 3).

Joseph Jubert escrevia diferentes artigos denunciando a exploração do operário e essas ações lhe custaram a perseguição contra ele, uma outra nota porém do jornal A Lanterna também comenta os processos

> Processo-farça contra o companheiro Jubert – [...] Sabem os nossos leitores o que com ele se deu em Bragança, onde residiu por algum tempo. [...] Agora repete-se o mesmo facto em Sorocaba. Joseph Jubert, pondo-se sempre do lado dos operários, denunciou um facto condenável verificado numa oficina daquela cidade, enfrentando também com altivez um bacharelete que saiu em defesa dos exploradores. [...] entretanto o trunfo [saiu] às avessas, terminando o processo farça com a sua impronuncia. (A LANTERNA, 22/2/1913, n. 179, p. 3).

A nota trata-se do processo que se deu em Bragança quando o padre Leonardo Gioieli o processou por calúnia e difamação, mas também da situação em Sorocaba. Embora conste que o processo teve a sua 'impronuncia', Jubert acabou sendo condenado há 4 meses de prisão e a uma multa de 450$ de grau médio.

Durante a sua prisão campanhas foram feitas entre o meio operário e a imprensa libertária para que fizessem doações a fim de que fosse paga a multa da prisão de Jubert, inclusive nesse momento uma foto dele foi divulgada, a única encontra durante a pesquisa. Ao sair da prisão relatou tudo o que passou dentro dela, chegou a ficar doente durante esses meses na cadeia devido aos maus tratos que sofreu.

> [....] nos 18 primeiros dias do seu encarceramento, Jubert não podia deitar-se para dormir. Os torquemadas da Polícia Central molhavam, duas vezes por dia, o cubiculo em que se achava. Sem cama, sem nada e impossibilitado dee deitar-se no soalho molhado, Jubert passava as noites encostado á parede, podendo apenas cochilar, vencido pelo cansaço. No fim desses 18 dias de tortura, ao ser transportado para a Penitenciaria, Jubert estava doente, atacado de artritismo, alêm duma forte influenza. Não fôra o seu fisico exepcionalmente resistente, e ele seeria hoje um homem inutilizado. Na Penitenciaria submeteram-no também a um regime de exceção. Encerrado num cubiculo estreitissimo, proibiram-lhe de ler, de falar, de andar [...] (A LANTERNA, 16/08/1913, n. 204, p. 2).

Jubert não foi apenas preso, mas fortemente castigado durante o período em que esteve preso. Os abusos policiais pareciam comuns e deviam através da força fazer com que qualquer preso nunca mais voltasse a cometer qualquer delito, no caso do Jubert nunca mais voltasse a denunciar os abusos que os operários sofriam. Há então exatamente um ano após sair da prisão, o identificamos como professor de outra Escola Moderna, desta vez em Bauru.

Embora pareça evidente pelas notícias, que Joseph Jubert atuou como professor em duas escolas, que escreveu diversos artigos no jornal A Lanterna e no jornal O Operário, que atuou como advogado em sua própria defesa durante o processo contra ele, na cidade de Bragança, as dúvidas sobre a sua formação permanecem. O que sabemos, é que, ele mesmo se declarou professor em três momentos distintos durante o processo que sofreu em Bragança.

Foi chamado de professor em algumas notas que envidenciaremos na sequência. Durante a Quermesse em Sorocaba para angariar fundos em apoio a Liga ele foi apresentado assim ‘‘fechando as series do discurso o illustrado professor da ‘Liga’ Snr. Joseph J. Rivier que proferiu uma vibrante peça oratória’’ (O OPERÁRIO, 24/03/1912, n. 126, p. 429). Quando começou a colaborar com o jornal O Operário foi mencionado desta forma

> Temos a grata satisfação em communicar aos nossos queridos leitores que entrou para o corpo de collaboradores *d´Operario*, o ardoroso publicista, e vibrante orador, Snr. Joseph Revier atualmente professor da *Liga Operaria de Sorocaba*. Joseph Revier é um nome bastante conhecido nas lides da imprensa Operaria, luctador frano leal e desinteressado. (O OPERÁRIO, 14/04/1912, n. 128, p. 435).

Na nota a seguir além da menção a ele como professor e mestre, transparece algum conflito sobre a atuação de Jubert como se observa a seguir. A nota trata-se de uma festa mensal que ocorre por promoção da Liga Operária.

> Continua em plena atividade a escola mantida pela Liga a cargo do emérito professor Snr. Joseph Revier, que já conta um grande numero de alumnos, sendo digno de nota o empenho daquelle distincto mestre em incutir o Ideal da verdade, dá Luz no cerebro dos pequenitos Operarios. Ao contrario do que corre por hai, o bom professor só pensa em ensinar o Bem aos sseus amados alunuos com um carinho paternal digno de exemplo. N´uma visita que o nosso companheiro P. S. de Oliveira Mesquita, fez aquella casa de Luz, po[...]de trazer o mesmo a mais linda impressão toda cheia de applausos a boa administração da mesma. A´ directoria da 'Liga Operaria' ao [...] professor Joseph Revier nosso querido colaborador, os nossos votos [...] de felicidades. (O OPERÁRIO, 01/05/1912, n. 130, p. 441).

Quem escreve a nota sempre se refere a ele com palavras de elogio. Mas Jubert também lidava com as críticas, pois esclarecer operários não parecia a melhor coisa para a classe dominante. Suas ações não eram agradáveis aos olhos de todos, pois iam contra as práticas capitalistas exploratórias. Sem contar o fato de que nesse momento não existiam nem leis trabalhistas, conforme explicita Batalha:

> No caso de doença, invalidez ou desemprego, o trabalhador que não contasse com um fundo beneficente da empresa, ou que não contribuísse por sua própria iniciativa para alguma forma de sociedade que fornecesse auxílios, via-se inteiramente desassistido e tinha sua sobrevivência ameaçada em virtude da completa ausência de políticas sociais. (2000, p. 11).

A Liga acabava por fazer esse papel de auxílio ao trabalhador que fosse sócio, ele contribuia mensalmente e no caso de desemprego, no caso de doenças, contava com auxílio financeiro, mas também auxílio para a conquista de um novo posto de trabalho, obtinha o esclarecimento, pois mesmo os casos das cidades que não possuiam escola, eram realizadas conferências, comemorações e teatros.

Jubert se mostrou um anarcossindicalista ativo, manteve engajamento no trabalho com as Ligas, elaboração do Estatutos da Liga Operária, foi atuante como professor, se manteve ativo publicando artigos nos jornais, realizando conferências e ainda seguiu em busca dos objetivos, pois transitou em locais conflitantes.

O trânsito de Jubert pode ser flagrado em suas próprias palavras conforme se lê: "[...] em todos paises que percorri, Europeus e Americanos, desde as mais populosas cidades aos mais afastados sertões, não encontrei um operário análogo ao de Sorocaba. [...]" (O OPERÁRIO, 02/06/1912, n. 135, p. 455). Essa ação nos alerta para a forte organização que existia entre os anarquistas, mas também que a vida se dividia em momentos de excelência e conflito. Jubert parecia ter dificuldade em fazer parte do operiariado de Sorocaba compreender a importância do esclarecimento e da participação.

A seguir trataremos do contexto da instrução libertária e as ações promovidas por Joseph Jubert, também identificado em vários momentos da pesquisa após ir para Sorocaba como: Joseph Jubert Revier, a grafia Rivier também apareceu em alguns momentos. Uma questão importante ainda a ser mencionada em relação ao nome, é que por vezes seu nome aparece abreviado tal como J. J.; J. Revier; Joseph R., parecendo ter mais relação com o fato de ser perseguido e atacado constantemente por capitalistas, autoridade e jornais conservadores, do que pelo simples fato de assinar da forma que bem lhe conviesse.

O Contexto da Instrução Libertária e as Vias De Ação Mobilizadas por Joseph Jubert

A instrução libertária foi amplamente divulgada por Joseph Jubert, exemplo disso foi a explanação que ele publicou na primeira página do jornal O Operário em comemoração ao Dia do Trabalhador, iniciou mencionando Guttenberg, Palissy, Copêrnico e T. Edison, falou que o dia trata-se do "[...] mais alto protesto humano contra a tyrannia burguesa e policial, [que] o mundo operário e consciente se une num só pensamento

[...]'' (O OPERÁRIO, 01/05/1912, nº. 130, p. 440) e que "[é] sempre linda e puríssima a face d´uma causa justa quando triunfa sobre todas as iniquidades que se lhe antepõem, embora derrame sangue e tropece em cadáveres'' (idem).

Ainda no contexto da comemoração do dia 1º de maio, foi promovida pela União Operária de Sorocaba uma festa cívica que contou com o discurso de alunos da Escola Moderna, dois deles recitaram poesia: a menina Thereza de Lima e o menino Oscar Harder – o segundo sobre o 1º de maio, a outra foi uma operária chamada Francisca Cepalho que em sua fala fez a defesa da Mulher Operária, teve também o menino Antonio Place com a poesia A Sciencia, a menina Dolores de Lucas que discursou sobre a Liberdade e ainda segundo a publicação quem fechou a sessão "[...] com um vibrante discurso discorrendo substanciosamente sobre a luta operária, e 1º de maio [foi] o exímio professor da União Snr. Joseph [Jubert] Revier [...]'' (O OPERÁRIO, 01/05/1912, nº. 130, p. 445).

Podemos observar outro evento, que segundo o jornal O Operário ocorria mensalmente. O baile dos sócios e sócias da União Operária juntamente com seus convidados, que se iniciou no dia 18 de maio de 1912 com a sessão literária e seus oradores, dentre os oradores estavam as operárias e um menino, todos alunos de Joseph Jubert. As operárias eram Faustina Scamussi que discursou a respeito da questão social, Isaura Gomes de Freitas discursou sobre a falta de interesse do clero pela classe trabalhadora, Maria da Conceição discursou sobre virtudes da teologia apostólica, Maria José Di[...] discursou sobre a união, Thereza Peres discursou sobre a revolução social do México, Maria Munhoz discursou sobre a emancipação da mulher, Luiza Candiota uma criança de acordo com a notícia discursou sobre os valores da Escola Moderna, e ainda João Martins que discursou sobre anarchia filosófica (O OPERÁRIO, 26/05/1912, n. 134, p. 453).

Sobre as ações de Joseph Jubert identificamos um artigo denominado A Vida, a Alma e a Morte, que ele direciona a seus alunos e

alunas, neste texto ele inicia dizendo que "[...] a vida não está verdadeiramente nas substancias chimicas do protoplasma, ella nasce sempre por um desenvolvimento de um germe, proveniente de um ser vivo, como já demonstrou o grande Pasteur" (O OPERÁRIO, 23/06/1912, n. 138, p. 464), dentre todo o panorama que ele faz sobre a vida cita autores tais como Lavoisier, Claudio Bernard, Spencer, Letourneau também menciona Darwin apesar de não se utilizar da sua teoria naquele dado momento.

Ainda para continuar a discorrer sobre o assunto, porém privilegiando os dizeres da Alma, afirma que a Alma vai além das 'funções intelectuais', que segundo o monismo afirma: a Alma "[...] é considerada o conjunto das funções celulares, sendo os actos psychicos os movimentos das células" (O OPERÁRIO, 23/06/1912, n. 138, p. 464). Afirma que sua base está na mecânica e os teóricos que recorre são Hae-Kel e Hartmann, um sábio e o outro filósofo de acordo com ele. Quase ao final do artigo Jubert informa que a morte é o fim das funções corporais e cerebrais, ou seja, o final da existência do ser [J. J. R].

Jubert em Sorocaba escreveu um boletim sobre o 1 de maio, embora não tenhamos localizado esse documento, uma nota de protesto anômima pode ser lida no jornal O Operário e partir dela uma nota de resposta realizada por Jubert foi publicada. Iniciou o boletim dizendo que o 1 de maio não era um dia adequado para pic-nic, pois se tratava de uma data importante, que pessoas morreram lutando por condições dignas de trabalho e também criticando operários que não se importavam com o fato. Foi o que bastou para que o anônimo escrevesse ao jornal.

Então Jubert lhe enviou a resposta:

> Permitta que lhe diga sinceramente que todo o indivíduo que escreve e não assigna o que escreve: é um covarde que não quer assumir a responsabilidade dos seus vomitos kançados pelas columnas do jornal. [...] Aquelle que se offendeu que me atira a primeira pedra, mas não esconde a mão. Logo sei, que não podia sesr um operário consciente e honesto, mas um individuo que se despacha por sabichão, e, que, temendo a sua hedionda cauda que se estende talvez até Salto de Itu, não quis assignar, dando a entender que a Redacção o fazia seu, ou se responsabilizava pelas

> suas distribes. Não quer polemica, porque sabe que na discussão se provará que o sabichão tomou a carapuça para si, e nada comprehendeu [...] (O OPERÁRIO, 12/05/2012, n. 132, p. 447).

Jubert diante das notas parece muito envolvido com o trabalho, suas ações pareciam constantes, foi nomeado Secretário Geral da União Operária (O OPERARIO, 09/06/1912, n. 136, p. 459), logo em seguida identificamos uma nota com o título *Declarações de protesto e de solidariedade* lá mencionava "uma vibrante carta dos operarios J. J. Rivier, A. Marques e P. P. de Oliveira, de Sorocaba [...]".

A nota além de mencionar a carta em que ele e os companheiros haviam escrito em protesto a violência policial contra o operário Francisco Calvo, ele foi mencionado como operário. O que nos sugere um operário muito participativo, ou ainda que, ele fosse um operário com estudos notórios, que lhe possibilitavam todos esses encargos, mas essa questão ainda necessita ser melhor avaliada.

Jubert em outro artigo denuncia a morte do operário Damasio de apenas 23 anos, ele se refere ao delegado de polícia Gastão de Lima, do Itupararanga como mandante do assassinato, o chama de covarde monstro. De acordo com ele o crime foi motivado por ciumes, conforme se lê:

> O crime conforme nos informaram, já estava planejado pelo acelerado delegado, pois que consta que a *mulata,* que inditoso Damasio propoz-lhe uma entrevista, tinha relações illicita com o tal delegado, de modo que a proposta do assassinato, offendeu o sucitou a paixão do siume do tal Gastão de Lima, que dias antes do crime já o andava perseguindo. Cabe agora ao Governo do Estado, punir esse miseravel severamente. J. J. (O OPERÁRIO, 08/09/1912, n. 147, p. 489).

A história do crime de acordo com Jubert é que o delegado não assumiu a culpa pelo crime, que deixou nas costas do soldado que apenas recebe ordem, embora para Jubert isso não significava que ele pudesse sair matando apenas por seguir ordens. Mas o fato era que o delegado se utilizou do poder para ordenar a morte de um desafeto, o operário.

Em Bragança, Joseph Jubert orientou que colonos buscassem trabalhar nos cafezais no sistema de parceria, para que não ficassem a mercê da escravidão, bem como não aceitassem fazer contratos onde abrissem mão de suas liberdades e direitos (PROCESSO CRIME, Boletim, 1911). Num momento em que as leis trabalhistas não existiam, Jubert ironicamente ao falar das leis liberais, afirmou que essas só davam o direito de morte pela fome, já que esses colonos não ganhavam nem para o básico da sobrevivência. A instrução mesmo que não escolarizada, se dava através de artigos publicados nos jornais, em Boletim, no Estatutos da Liga, em Conferências, dentre outras formas.

Outras vias de ação propostas por Joseph Jubert ocorreram na cidade de Bauru, local onde ele também atuou como professor, de outra Escola Moderna, conforme situado anteriormente e se observa a seguir: "Sociedade Luz – [...] Afim de angariar fundos para a manutenção da <<Escola Moderna>> que mantêm e que agora está a cargo do companheiro Joseph Jubert, foi organizada uma festa que se realizará hoje e amanhã" (A LANTERNA, 02/08/ 1914, n. 254, p. 3).

Existe o intervalo de um ano entre as notas emitidas no momento em que Joseph Jubert deixou a prisão em Sorocaba, em Agosto de 2013, e a nota acima que o anuncia como professor da Escola Moderna de Bauru, mantida pela Sociedade Luz, a Maçonaria de Bauru. No entanto, identificamos uma nota de 7 de Junho de 1914 no jornal A Rebelião – Semanário de propaganda socialista-anarquista de São Paulo (p. 4), em que Jubert aceita o cargo para ser agente e correspondente em Avaré, do jornal que professa os ideais anarquistas, porém alegando que se sentia bem fraco para argumentar e persuadir o povo em favor da luta contra o 'Estado burguez'. Jubert ainda expõe que:

> Parece até ridículo que o povo não compreenda e não se tenha rebelado contra o estado permanente, de fome e de miséria. [...] Todos por igual têm dois braços para trabalharem de conformidade com a sua inteligência e força, na produção, indispensável á vida. [...] Qual é pois o motivo, duns morrerem de fome ao lado outros que rebentam de indigestão. Qual é a causa do povo contemplar

> toda a sorte de iniquidades, injustiças, explorações que degradam e aviltam o ser humano, sem se revoltar? J. J.

Analisando a nota acima percebe-se que o humor de Jubert nesse momento pareceu oscilar entre desamino e indignação.

Porém, durante a nova jornada em Bauru identificamos novas ações, como a que Jubert anuncia sobre a Sociedade Luz que mantém a Escola Moderna: "[...] um animado sarau em benefício de sua escola na sede da Sociedade Dante Alighieri [...]" (A LANTERNA, 02/01/1915, n. 271, p. 3). Que contou com quermesse, prendas e sarau. Desta forma ao que consta as ideias libertárias foram bem recepcionadas por parte da sociedade, inclusive vai ao encontro das afirmações de Ghiraldelli Jr (1987) e Moraes (et al., 2011) quando afirmam que o ensino racionalista mobilizou o apoio de diferentes grupos da sociedade tal como maçons, livre pensadores, socialistas e liberais republicanos.

Essas foram algumas das ações de Joseph Jubert identificadas durante a pesquisa e também o ano (1915) em que registramos as últimas ocorrências identificadas sobre ele.

Considerações finais

A pesquisa buscava investigar a trajetória, formação e atuação docente do professor francês e anarquista Joseph Jubert e visava problematizar a receptividade da instrução libertária e das Escolas Modernas nas quais ele atuou. Os resultados parciais mostraram que Jubert foi quem se declarou professor durante o processo crime. Atuou como professor em Sorocaba e Bauru, bem como foi chamado de professor, pelo jornal que divulgou ações da Escola Moderna. A pesquisa também identificou sua passagem por Avaré no cargo de agente e correspondente do jornal A Rebelião órgão socialista e anarquista, publicado em São Paulo, para além das cidades de Atibaia, Bragança, Sorocaba e Bauru. A ideologia da instrução libertária foi conclamada por diferentes grupos inicialmente, no entanto incomodava boa parcela da sociedade por dar voz ao operário, desta forma Joseph Jubert parecia

sempre enfrentar tensões e conflitos, já que várias situações como os processos, perseguições e a prisão visaram a repressão e o silenciamento de suas ações.

Referências

Processo Crime – Fundo do Poder Judiciário da Comarca de Bragança, depositado no CDAPH-USF

A Lanterna – Arquivo digital Biblioteca Nacional

A Rebelião – Arquivo digital Unesp

A Voz do Trabalhador - Edição Facsimilar, Rio de Janeiro – Disponível para consulta no CDAPH-USF

O Operário – Edição Facsimilar, Sorocaba

Referências

BATALHA, Claudio Henrique de Moraes. O movimento operário na Primeira República. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas – Vol. 1, São Paulo: Brasiliense, p. 222-232, 1987.

BUENO, M. F. O corpo e as sensibilidades modernas: Bragança (1900–1920). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2007.

GALLO, S. Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GHIRALDELLI JR., P. Educação e movimento operário. São Paulo: Cortez, 1987.

MORAES, C. S. V.; RIGHI, D.; SANTOS, L.; CALSAVARA, T. Inventário de fontes das escolas dirigidas pelo educador anarquista João Penteado (1912-1961): dimensão pedagógica e contribuição para a história da relação trabalho e educação no Brasil. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 117-142, jan./abril. 2011.

PINHEIRO, P. S. O proletário industrial na primeira república. In: FAUSTO, Bóris. História geral da civilização brasileira: sociedade e instituições (1889-1930). Rio de Janeiro; São Paulo: Difel, 1978.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina e trabalho. In: THOMPSON, E. P. Costumes em comum: estudo sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia das Letras, 2002. p. 267-304.

O INTERIOR DA VIDA DOMÉSTICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DA REVISTA[194]

Inside the domestic life: an exploratory study of the magazine

Alice Lopes Spindula[195]; Rosana Areal de Carvalho[196]

Resumo: O processo de industrialização do Brasil e o pós-guerra trouxeram mudanças significativas ao modos de ser e de pensar dos brasileiros e boa parte dessas mudanças decorreram da alteração da posição da mulher na sociedade, que vai para além dos serviços domésticos e da maternidade. A imprensa é parte desse desenrolar, sendo beneficiada pelos investimentos na produção interna, passando a desenvolver um papel importante de (in)formação dessa nova sociedade que está se consolidando, trazendo em seu corpus informações sobre o modo de vida e aspirações dos atores que a delineiam. Buscamos adentrar as mensagens, na sua variedade discursiva, publicadas pela revista Vida Doméstica, que foi fundada em 1920 pelo empresário Jesus Gonçalves Fidalgo, com circulação mensal até 1962. A revista consolidou um público feminino fiel em todo Brasil, e, por ter uma circulação nacional, é uma importante fonte que nos permite analisar as formas de significação dos gêneros.

Palavras-chave: Mulher. Imprensa feminina. História da educação. Gênero. Sociedade. Representação.

Abstract: The process of industrialization in Brazil and the postwar period brought significant changes to Brazilians' ways of being and thinking, and much of these changes were due to the changing position of women in society, which goes beyond domestic services and maternity. The press is part of this development, benefiting from the investments in domestic production, starting to develop an important role of (in) formation of this new society that is consolidating, bringing in its corpus information on the way of life and aspirations of the actors that the outline. We sought to penetrate the messages, in their discursive variety, published by the magazine Vida Doméstica, which was founded in 1920 by businessman Jesus Gonçalves Fidalgo, with monthly circulation until 1962. The magazine consolidated a faithful female audience throughout Brazil, and, by having a circulation national, is an important source that allows us to analyze the forms of gender meaning.

Keywords: Woman. Women's press. History of education. Gender. Society. Representation.

---

[194] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Imprensa, Impressos Pedagógicos e Intelectuais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[195] Alice Lopes Spindula é aluna do curso de Licenciatura em História na Universidade Federal de Ouro Preto; bolsista de Iniciação Científica pelo PIBIC/FAPEMIG; alicespindula@gmail.com

[196] Rosana Areal de Carvalho é licenciada em História pela Universidade Federal do Mato Grosso e doutora em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (2000). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, na orientação de mestrado e pesquisadora na área de História da Educação; rosanaarealdecarvalho@gmail.com

Adentrando as Páginas da Revista Vida Doméstica

O processo de industrialização no Brasil e o pós-guerra (1945) trouxeram mudanças significativas aos modos de ser e de pensar dos brasileiros. Boa parte dessas mudanças ocorreu em decorrência da alteração da posição da mulher na sociedade, que vai para além dos serviços domésticos e da maternidade no desafio entre o tradicional e o moderno. Compreendemos nesse texto a "modernização" enquanto termo técnico (introduzido nos anos 1950), conceituado por Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (2012) como sendo um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; à expansão das formas urbanas de vida e da escola formal; à secularização de valores e de normas, dentre outros.

A imprensa é parte desse desenrolar da modernização, revelando essas mudanças sociais e sendo beneficiada pelos investimentos na produção interna, passando a desenvolver um papel importante de (in)formação dessa nova sociedade que está se consolidando, trazendo em seu corpus informações sobre o modo de vida e aspirações dos atores que a delineiam. Buscamos adentrar as mensagens, na sua variedade discursiva, publicadas pelas revistas femininas, usando como recorte cronológico meados das décadas de 1930 a 1960, de como "ser mulher" em suas diferentes personalidades, como mãe, doméstica, professora, entre tantas outras. Para esse estudo, utilizaremos como objeto de estudo a revista *Vida Doméstica*, fundada em 1920 por Jesus Gonçalves Fidalgo,[197] empresário português e fotógrafo do jornal Correio da Manhã. *Vida Doméstica* teve sua circulação mensal até o ano de 1962. A revista consolidou um público feminino fiel em todo Brasil, por ter uma circulação nacional, sendo uma importante fonte que nos permite analisar as formas de significação dos gêneros.

[197] Poucas informações foram encontradas sobre o sr. Jesus Gonçalves Fidalgo.

Em seus primeiros anos, a revista *Vida Doméstica* voltava-se diretamente para o universo familiar doméstico e na manutenção dos bons costumes. No que diz respeito à materialidade de *Vida Doméstica*, segundo CARDOSO (2009), ela era produzida em papel couchê e possuía formato de magazine (20 x 26,5 cm). Dos anos de 1930 aos anos de 1950, as edições publicadas contavam com 100 a 336 páginas, sendo as edições de dezembro, por conter matérias especiais sobre o Natal, com volume e custo maior. Nos anos 60, a revista reduz o número de páginas por edição, trazendo sua publicações em torno de 68 a 98 páginas.

O recorte cronológico da proposta compreende alguns anos que antecedem o sufrágio feminino no Brasil[198] e avança para os anos de democracia após o Estado Novo[199] até o golpe civil-militar de 1964. Por outro lado, o recorte também abrange os anos que antecederam a Segunda Grande Guerra e o pós-guerra, quando vamos nos deparar com mudanças significativas na organização social e na posição da mulher frente à família, à sociedade e ao mercado de trabalho. Como a revista absorveu essas mudanças?

A revista *Vida Doméstica* atuou em um período da expansão capitalista no Brasil e do avanço da cultura de massas e buscou, no interior de suas publicações, tornar legítimos alguns comportamentos femininos. Analisando as páginas da revista, encontramos inúmeras representações do feminino, sendo importante considerá-las como personagens, peças fundamentais na assimilação dos anos 1930 e

[198] Para Branca Moreira Alves (1984), o sufrágio feminino, "[...] foi uma luta específica que abrangeu mulheres de todas as classes, foi uma luta longa, demandando enorme capacidade de organização e uma infinita paciência. Prolongou-se, nos Estados Unidos e na Inglaterra, por 7 décadas. No Brasil, por 40 anos, a contar da Constituinte de 1891."

[199] O Estado Novo é o conjunto de mudanças ocorridas de 1930 a 1945, instaurando o que posteriormente seria conhecido na história como "Era Vargas". Nesse longo período viveu-se, do ponto de vista político e institucional, o Governo Provisório (1930-1934), o Governo Constitucional (1934-1937) e o Período Ditatorial (1937-1945). Esses três momentos distintos representam o desdobramento de um processo político que se inicia em 1929, chamada Aliança Liberal. O período ficou marcado pelo incentivo à industrialização do país e pelo caráter ditatorial.

seguintes. A transformação da mulher tradicional para mulher moderna na revista *Vida Doméstica* se dá pela inserção das novas tecnologias em suas vidas, promovido pelo consumo de eletrodomésticos, produtos para casa e produtos de beleza. Essa alteração se dá também por uma tentativa de promover a educação à todas as mulheres.

Sabemos que devido às inspirações históricas, a República Brasileira ficou simbolizada por uma figura feminina. Entretanto, o símbolo desse novo regime não representava os direitos destinados às mulheres, apenas um meio para compensar a sua exclusão no seio político, advertindo que a política não era coisa delas. Emília Viotti da Costa (1987) esclareceu que, aos poucos, a "imagem de mulheres-crianças, prisioneiras nas teias do patriarcalismo" foi progressivamente cedendo espaço e criando novos cenários de reflexão. Mesmo com o direito ao voto adquirido por meio das pressões sociais na Era Vargas, as mulheres continuaram excluídas de diversos processos modernizantes; mesmo sob uma proposta educacional que passou a ser considerada como um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento do país, sendo necessidade básica e direito inalienável estendido a todas as camadas sociais. Esse projeto educacional foi reconhecido não apenas como meio de aprimoramento do feminino e da sociedade, mas, sobretudo, como instrumento de preparação profissional dessas mulheres. Esse reconhecimento criou uma atmosfera propícia aos grandes movimentos de reiteração pedagógica e cultural.

De acordo com Michelle Perrot (2001), as mulheres foram, por muito tempo, silenciadas das narrativas históricas, objetificadas por imagens idealizadas, mitificadas e estereotipadas, retiradas das fontes primárias por ocupar uma posição de desvantagem em relação aos homens no espaço público. Após a década de 60 do século XX, quando o movimento feminista ganha novo fôlego, os estudos sobre o lado público do feminino e o interesse por sua vida privada começam a florescer dentro das universidades, podendo dessa forma introduzir as mulheres nos

registros acadêmicos e abrir espaço para se problematizar a trajetória do "ser mulher" no Brasil, isto é, dando voz às mulheres.

Essa pesquisa tem como objetivo contribuir não somente para o campo dos estudos das mulheres e da educação, mas também para o estudo da história da educação e a história da sociedade de um determinado período, trazendo à luz os atores sociais, os jogos de força e manipulação que engendram nossa sociedade. Procuramos nessa proposta compreender as "instruções" de como ser mulher e as representações que eram construídas sobre as mesmas na revista selecionada e, ao mesmo tempo, a possibilidade de entendimento das representações de si mesmas. Partimos da hipótese de que se anunciava uma mulher mais ativa, moderna, participativa, até mesmo produtiva, porém, restrita à economia doméstica; e que a revista tinha, como um de seus fins, preparar sua leitora para ser independente, sabendo compreender e lidar com os mais diferentes assuntos.

A partir do fim da década de 1930, no decorrer dos investimentos industriais sob a égide do Governo Vargas, percebe-se um impulso no consumo de revistas e outros periódicos. Segundo ROMANCINI; LAGO (2007), com as políticas de industrialização, a população obteve um maior acesso ao trabalho e houve melhoria nas condições sociais das classes trabalhadoras, especialmente a das camadas médias, auxiliando assim o progresso da imprensa, ao permitir uma ampliação do mercado consumidor. Era um momento de ascensão da classe média, de expansão do mercado de trabalho, do consumismo e das possibilidades de escolarização.

Nos anos de 1940, a influência norte-americana bombardeva os meios de comunicação, trazendo representações da mulher ideal de acordo com o modo de ser e viver das atrizes de Hollywood. Entre os periódicos consumidos pelo público feminino na década de 40, estavam a

revista *Vida Doméstica* (1920-62), *Fon-Fon* (1907-58), *Jornal das Moças* (1914-61), *Hollywood* (1946-51) e *Momento Feminino* (1947-56).[200]

Durante os anos de 1950 e 1960, a nova sociedade urbano-industrial que se formava nesse contexto pós guerra, sustentada por uma política desenvolvimentista, aprofundou esse estilo de vida norte americano, bastante difundido pelas revistas (consumo de roupas, sapatos, acessórios, móveis, imóveis, etc.), enquanto a burguesia industrial ganhava hegemonia sobre a sociedade. Nota-se que no período Vargas, expressivas mudanças ocorreram especialmente nas relações de trabalho, com a expansão do emprego remunerado, no aumento do consumo de mercadorias, na educação da mulher e a sua transposição do trabalho doméstico para o trabalho fora do lar. É necessário salientar as permanências, visto que em meio a inúmeras mudanças, houve tantas outras mulheres que mantiveram suas vidas dentro do modelo tradicional.

O gosto pela leitura foi responsável por introduzir a mulher no mundo das letras ao longo do século XX, sendo o hábito decisivo para a sua educação e para o processo de instrumentalização do sexo. As revistas e jornais eram os meios mais baratos e acessíveis a elas nesse contexto. Considerando as palavras de Mayara Lobato (2013) "se revistas são mesmo representantes de épocas, é natural que acompanhem as mudanças pelas quais passam as sociedades ao longo do tempo. E se as mulheres são criaturas em transformação constante na história, é natural que a imprensa destinada a elas também precise acertar o tom com certa frequência". Em um momento de afloração do consumismo, para agradar a um público tão grande e diverso, era necessário estar atento às demandas da inquietação feminina nessa nova fase.

Conforme JINZENJI (2010), a imprensa feminina, em seu início no fim do século XIX, tinha como principal finalidade a educação ou formação da mulher, e era instrumento imprescindível para a sua racional

[200] Informações retiradas do site da Hemeroteca Brasileira. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/830305/63360

emancipação. As revistas começam a introduzir, paulatinamente, representações da mulher como cidadã, portadora de direitos e deveres que, aparentemente, ampliavam o espaço de atuação da mulher para além do lar e da família. Nas primeiras décadas do século XX, a imprensa tem interesse em ouvir suas leitoras, agregando ao conteúdo dos periódicos assuntos direcionados ao seu público alvo. Foram as próprias mulheres que ajudaram a legitimar tendências e a registrar seus novos hábitos e comportamentos. A integração de figuras aos artigos, definitivamente, aumentaram o valor da publicidade nas décadas de 30 adiante, porém, a maior mudança talvez tenha sido os periódicos integrarem ao seu conteúdo a transformação da mulher moderna, que para *Vida Doméstica* é uma mulher movida pelo consumismo, principalmente por produtos relacionados ao lar e de marcas norte-americanas.

A partir do momento em que a imprensa começou a ser vista como uma fonte histórica, jornais, revistas e os periódicos especializados foram sendo usados para analisar um determinado período histórico, para entender a sociedade, economia e pensamentos que eram comuns ao tempo estudado. As mulheres buscaram, nesse momento, representações de força e independência que até então não tinham sido experimentadas.

Existe uma permanente interrogação sobre a possibilidade de ir do discurso ao fato, o que obriga a por em causa a ideia da fonte enquanto testemunho de uma realidade, de múltiplos sentidos, donde a dupla tendência para analisar a realidade através das suas representações e para considerar as representações como realidade de múltiplos sentidos. Por outro lado, constata-se a existência de práticas sociais que não poderão ser reduzidas a representações, pois se revestem de uma lógica autônoma. Resolver esta tensão implica tornar operatória a noção de leitura e o conjunto de formas de apropriação, as quais permitem pensar, simultaneamente, a relação de conhecimento, em particular, os procedimentos com as fontes, e o conjunto dos atos de relação,

comprometedores de práticas e de representações. Segundo Chartier (1985),

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas - , muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.

Dessa forma, ao analisarmos um impresso, devemos levar em conta não só o que está sendo escrito, outros fatores também necessitam ser observados, como sua época (abrangendo não só a data de fabricação, mas também por quem é lido, escrito ou editado) e a comunidade em que circula. Segundo Elizangela Barbosa Cardoso (2009), em meados dos anos de 1940, *Vida Doméstica* já havia consolidado um público feminino fiel na cidade do Rio de Janeiro e em todo o Brasil e se tornou uma importante fonte que nos permite analisar as formas de significação dos gêneros. Enquanto produto cultural de uma determinada época produzia representações do que era "ser mulher".

Pode-se identificar na revista *Vida Doméstica* em meados dos anos 1920 e 1930 que os redatores possuíam um interesse em controlar as mulheres feministas, pois essas poderiam ser uma ameaça à vida familiar, mais especificamente da permanência da representação feminina de boa mãe e boa esposa. Já entre os anos de 1940 a 1960, envolviam as questões relacionadas ao despreparo da mulher moderna em exercer os

deveres exigidos pelo casamento, deveres estes que o periódico propunha ensinar.

Durante a trajetória de Vida Doméstica, alguns escritores ressaltavam o compromisso das publicações em defesa da família e do bom comportamento. Ainda assim, o periódico em estudo traz em suas páginas autoras como Diva A. de Magalhães Gomes que escreviam matérias de cunho feminista, que propunham a educação das mulheres para que pudessem triunfar em suas ambições do mundo moderno por meio da inteligência, como podemos observar no trecho a seguir:

> O ESPIRITO FEMINISTA NO BRASIL [sic]
>
> A mulher moderna, tendo ampliado um pouco mais a sua missão, isto é, fazendo um pouco mais do que fizeram as nossas avós, o feminismo a quer muito culta, para que ella possa guiar os filhos, efficientemente, no Brasil de amanhã. Outróra, presa aos preconceitos sociaes, nem todas as mulheres sabiam ler e escrever, e eram mal vistas se se atrevessem a passar pelas academias. Desde meninas, só podiam sahir nas lindas rêdes, e, quando moças, nas ridiculas liteiras, para não serem vistas. Hoje, não! Os proprios paes, os que acompanham inteligentemente a evolução social, querem as filhas preparadas para a lucta da vida, atravéz de uma educação solida, em qualquer dos quatro grandes ramos da pedagogia moderna, por-não podia, escolher o seu companheiro para formar o lar. Com a educação moderna, todas as mulheres trabalharão de um modo mais directo, com um emprego mais útil á Patria, concorrendo para o bem collectivo, nao tendo tempo para cultivar o sentimentalismo exagerado que tanto tem impedido a marcha do nosso progresso, na senda luminosa da nossa civilisação.[201]

Havia uma preocupação por parte da sociedade do período em estudo sobre essa transição, no sentido de que ela pudesse ser danosa à família e manutenção da estrutura moral de preceitos cristãos. Todavia, outra parte acreditava que as novas funções exercidas pelas mulheres (para além das atividades domésticas, como professoras, enfermeiras e telefonistas) faziam parte de uma necessidade, a partir dos desdobramentos do mundo moderno, e que estas novas atividades apenas eram secundárias, subordinadas às autênticas funções da mulher, de ser mãe e cuidadora de seu lar. Verifica-se que essas questões foram sendo

[201] Trecho retirado do texto "O espirito feminista no Brasil", escrito por Diva A. de Magalhães. Revista *Vida Doméstica* fevereiro de 1934.

integradas à medida que estas novas atividades exercidas pela mulher não fossem de encontro com a moral tradicional difundida no período em recorte.

Pouco a pouco foram sendo incorporadas na revista essas novas representações do feminino, tornando-as aceitáveis, pois, em certa medida, a sociedade do consumo é aquela que dita as regras e não a revista. Vida Doméstica estava atenta aos assuntos que suas leitoras queriam consumir (essa informação se dava pelas cartas escritas por elas à redação da revista) e abria espaço para essas diferentes representações da mulher. A expansão capitalista no Brasil, a modernização e o avanço da cultura de massas contribuíram no sucesso de Vida Doméstica, pois as publicações da revista tornaram legítimos alguns comportamentos femininos e intensificou o estímulo do consumo entre as mulheres.

Podemos observar que as primeiras publicações da revista *Vida Doméstica* eram destinadas à elite brasileira e no decorrer dos anos em estudo, se observa que a chamada sociedade de massa passa a ser o público alvo, deixando as informações de contemplar apenas a alta sociedade, passando a influir diretamente sobre mulheres de outras camadas da população que num período anterior não tinham acesso aos periódicos. Dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística relacionados ao consumo no século XX, nos mostram um aumento do poder de compra. Em texto de comunicação social no ano de 2003, o órgão nos dá a seguinte informação sobre o período em estudo:

> A indústria ganhou força, sobretudo, a partir dos anos de crise e depressão, respondendo rapidamente ao estímulo do mercado interno, impedido de importar. Boa parte do dinamismo da indústria deve-se também à demanda externa. O setor de têxteis, por exemplo, aumentou 20 vezes o volume exportado, entre 1932 e 1939. [...] A aceleração do crescimento no final dos anos 50, com o Plano de Metas de JK, destacou-se com o forte crescimento do segmento produtor de bens duráveis de consumo modernos, especialmente veículos e eletrodomésticos. O período caracterizou-se também pelo relaxamento da moeda. Em 1962 já havia forte aceleração inflacionária, da ordem de 50%, reforçadas com as tentativas de elevação do salário real, através da instituição do 13º, por exemplo.

Devido ao estímulo industrial e crescente urbanização produzidos pelos governos do período em estudo, cresce, mesmo que timidamente, a quantidade de pessoas empregadas no país. Muitas famílias nesse processo de modernização passam a contar também com as mulheres empregadas, podendo ajudar nas despesas familiares. Evidenciando um comportamento de consumo que se modificou entre o início do século XX e meados dos anos 60.

Nos trinta anos que separam o início da década de 1930 ao ano de 1962, somente os anos de 1940, 1943, 1950 e 1961 da revista *Vida Doméstica* não houve a impressão de 12 edições anuais. Nesses três anos primeiros anos em específico, publicaram apenas 06 edições (1943 - janeiro a junho. 1940/1950 - julho a dezembro). Trabalhamos com a ideia de que nesses anos marcados pela guerra houve escassez de materiais necessários para a fabricação da revista, impossibilitando a impressão e distribuição por seis meses. No ano de 1961 se é publicado apenas 10 edições, unindo em um exemplar os meses de fevereiro e março e um exemplar que uniu o mês de abril e maio.

De 1930 ao ano de 1941, a revista *Vida Doméstica* custou de Rs$ 03 a 10 mil (réis) por edição. A partir de 1942 passa a ser vendida em cruzeiros. Desde a modificação monetária de 1942 até o ano de 1951, o preço de *Vida Doméstica* variou entre Cr$ 05 e 12,00 (cruzeiros). Nos oito anos seguintes passou a custar de Cr$ 15 a 20,00 (cruzeiros), chegando ao valor de Cr$ 30,00 (cruzeiros) no ano de 1959. Na edição de fevereiro de 1951, "a gerência", como assinavam os diretores da revista, incluem

uma "Mensagem aos leitores", a fim de justificar o encarecimento da revista. Mostrando que naquele momento, os preços de todos os produtos subiram em decorrência da segunda guerra mundial entre os anos de 1939 e 1945. Eis o texto publicado:

> Vida Doméstica, esta revista que é de todos os lares brasileiros, vai encarecer a partir de hoje, custando êste número de Fevereiro Cr$ 12,00 em todo o Brasil. Todos os jornais, e tôdas as revistas de todo o Brasil, sem exceção, já apresentaram as razões porque todos tiveram que aumentar seus próprios preços. Esta causa, portanto, todos a conhecem: a grande alta no custo do papel, tinta, materiais gráficos e, ainda, na mão de obra, fatos êstes ocorridos no transcorrer do ano que se findou. [...] Se compararmos com os de hoje os preços que tinham as utilidades antes da segunda guerra, quando VIDA DOMÉSTICA era vendida aos leitores por cinco cruzeiros, verifica-se que o preço atual deveria ser, pelo menos, 4 vêzes maior. Não há utilidade, mercadoria ou serviço que não custe, hoje , 4, 5 ou seis vêzes mais que em 1939. ("Mensagem aos Leitores". Vida Doméstica, fevereiro de 1951)

Em sua edição de fevereiro/março do ano de 1961, a revista subiu seu preço para Cr$ 40,00 (cruzeiros), e na edição seguinte que uniu os meses de abril e maio, *Vida Doméstica* passa a custar Cr$ 50,00 (cruzeiros) e mantém esse mesmo valor até seu último exemplar em dezembro de 1962. Se compararmos o preço da revista Vida Doméstica com outros produtos, no período em estudo, percebemos que esta tinha um preço razoável para uma publicação que tinha em torno de 100 páginas por edição. Uma sandália era vendida, conforme anunciado em uma propaganda na mesma revista, por Cr$ 250,00 (cruzeiros);[202] em outra propaganda encontramos o preço de uma passagem de ida e volta ao Cristo Redentor por Cr$ 09,00 (cruzeiros)[203]; no ano de 1962 um filme para projetor infantil custava Cr$ 65,00 (cruzeiros).

Ao aprofundarmos o olhar sobre as páginas de *Vida Doméstica*, dos anos de 1930 a 1962, percebemos que a educação das mulheres perpassa pela maternidade; pelo modo de se vestir de acordo com a moda e a ocasião; pela decoração e arrumação de uma casa pelo cuidado com seus

[202] Propaganda Loja Insinuante, Revista Vida Doméstica, fevereiro de 1951.

[203] Propaganda Turismo no Rio de Janeiro, Revista Vida Doméstica, março de 1951.

filhos. Porém, a proposta educacional vai além das posturas e comportamentos que geralmente determinam a feminilidade. A revista buscava ensinar também às suas leitoras sobre história, filmes, cultura, música, avicultura, agricultura, bem como trazia em suas edições notas científicas, orientações médicas, psicológicas, odontológicas e químicas. Indicava soluções para problemas comuns ao cotidiano doméstico.

No campo dos assuntos políticos nacionais e internacionais, muitas edições propõem informar a política ibero-americana, estando sempre de acordo e prestigiando aqueles que estão no poder, ainda que possamos encontrar alguns textos críticos ao Governo pela forma com que este tratava uma parcela da sociedade. Por exemplo, o texto assinado pelo jornalista Zoroastro G. Figueiredo comenta as péssimas condições em que vivem as lavadeiras baianas, e se manifesta indignado com o preço dos alimentos que as trabalhadoras de pagar: "Não sei como se aguentam com o feijão a oito cruzeiros, a farinha a sete e o café a trinta. [...] as lavadeiras não deviam pagar imposto. Deviam ter um Instituto de Aposentadoria, receber salários-família, ter casa proletária paga pelo Governo, ter vida amena"[204]. A leitora que acompanhava essas diferentes matérias, muitas vezes teve a oportunidade de se informar por mais de um ponto de vista, mas não necessariamente mudou suas concepções sobre o mundo.

Desde a década de 1930 até o início da década de 1960, nota-se em *Vida Doméstica* uma aliança feita por essa revista e outros periódicos da época, como o *Correio da Manhã*, *Jornal do Commercio*, *Jornal do Brasil, Diário de Notícias*, dentre outros. Essa articulação se dava pela proximidade do fundador e diretor da revista Jesus Gonçalves Fidalgo com os diretores dos demais periódicos, pois, de acordo com BAHIA (2009), o empresário havia trabalhado anteriormente como fotógrafo do *Correio da Manhã,* registrando acontecimentos nos salões da sociedade e no

[204] Trecho retirado do texto "As lavadeiras da 'boa terra'", Revista *Vida Doméstica*, março de 1952.

cotidiano das ruas. Jesus Gonçalves foi também chefe de reportagens do *Jornal do Brasil*, quando iniciou, numa sala de redação deste periódico, a confecção de *Vida Doméstica*.[205] A revista em estudo não somente cita outros periódicos, trazendo textos publicados por eles, como prestigia a figura de seus diretores, jornalistas e familiares.

Há também parcerias feitas com outros periódicos para realização de concursos e sorteios de prêmios, como estímulo ao consumo de mais de uma publicação. Na edição de fevereiro de 1934, encontramos a seguinte publicação:

> O Grande e Sensacional Concurso de 'VIDA DOMÉSTICA' [sic]
>
> De dia para dia aumenta o interesse publico despertado pelo sensacional sorteio de valiosos premios offerecidos por 'Vida Doméstica' aos seus prezados leitores. [...] OS PREMIOS CONSTAM DE: Um lindissimo automovel, no valor de 19:000$000, carro de luxo. Uma geladeira eletrica, no valor de 5:500$000. Valiosa mobilia para sala de jantar, no valor de 3:500$000 [...] Avisamos os collecionadores dos nossos cupons, de que estes, do numero 1 ao numero 5, estão sendo repetidos, UM POR MEZ, a começar do numero ultimo e a terminar em Março proximo futuro, no luxuoso magazine 'FRU-FRU', sendo pois facil obtel-os, caso lhes faltem na colleção, adquirindo aquella revista [...]".

Desde o início de suas publicações, *Vida Doméstica* apresentou constantemente propagandas de institutos de ensino, procurando retratar as(os) alunas(os) e apresentar as instalações das escolas e as atividades oferecidas. Além de fazer a propaganda, cobria os eventos feitos nesses espaços, como os bailes de formatura e as festas típicas brasileiras. A revista busca trazer fotos de estudantes de escolas espalhadas por todo Brasil. Percebemos uma glamourização da escola e da universidade, despertando na leitora uma maior atenção a esses lugares e, por que não?, o desejo de frequentar essas instituições de ensino.

A escola mais prestigiada pelas páginas da revista foi o Instituto La-Fayette, e conforme Antonio Gomes Penna (1988), que aprofundou suas pesquisas nas ideias do ilustre fundador do Instituto La-Fayette, a escola era reconhecida no período pelo compromisso antropológico e ético como

[205] Trecho retirado do texto "A Sucursal de Vida Doméstica em São Paulo festejou o 33º aniversário desta revista", Revista Vida Doméstica, abril de 1953.

expressão do positivismo. Em uma matéria intitulada "Uma linda noite de Arte no Instituto La-Fayette" podemos analisar um pouco mais das atividades que eram oferecidas pela escola e o prestígio dado a ela pela revista Vida Doméstica:

> As instituições uteis, que alcançam vinte annos de existencia realizam, não há duvida, obra de grande benemerencia. O Instituto La-Fayette, no dia 5 do mez ultimo commemorou o 20º aniversario também do seu estimado director-geral, o professor La-Fayette Côrtes. Abriu a solemnidade o professor Levasseur França, que fez um bello discurso cheio de conceitos elevados e opportunos, sobre o programma lançado e realizado pelo grande educandário. [...] Iniciou a conferencista a palestra, referindo-se à musica primitiva dos íncolas e dos negros. Apreciou depois o 'fado' de Portugal e as 'habaneras' hespanholas. [...] a alegoria final surgiu após a execução de 'O Guarany', em que tomaram parte artistas de grande mérito. [...] O 20º anniversario do Instituto La-Fayette foi, como se vê, artisticamente commemorado. ("Uma linda noite de Arte no Instituto La-Fayette", Vida Doméstica, julho de 1936)

Em 1921 fora criado nesse instituto o Departamento Feminino de curso geral superior, totalmente voltado para a formação da mulher que se deveria destinar ao lar e ao magistério. Encontramos nas páginas de *Vida Doméstica* meninas diplomadas pelo mesmo instituto no ano de 1932, que publicaram teses das mais diversas naturezas, como "A Família e a moderna theoria feminista", ou "O Governo como necessidade social", e ainda "Estudo comparativo entre a patria militar e industrial".[206]

A preocupação da revista com uma formação física e mental das crianças e adolescentes, aparece em uma propaganda a outro Instituto de Ensino. Dessa vez, a escola prestigiada pela revista em 1944 é o Colegio Anglo-Americano que é assim descrito:

> Num tempo, não muito distante, em que a educação física sistematizada encontrava resistências sérias por parte dos chefes de família e dos educadores, já o Colégio Anglo-Americano se notabiliza como um dos poucos estabelecimentos de ensino onde o desenvolvimento racional do corpo se apresentava em paralelismo com o desenvolvimento intelectual do adolescente, primando por atingir o supremo ideal educativo, expresso na velha mas sempre

[206] Tais teses não aparecem na íntegra nas páginas da revista, apenas eram anunciadas em forma de legenda nas fotos das formandas. "A Alta Pedagogia e a Educação da Mulher Moderna", Revista Vida Doméstica, janeiro de 1932.

> exata fórmula: "Mens sana in corpore sano". Na sua magnífica praça de esportes, magestosamente erguida ao lado de uma esplêndida piscina e de vestiários confortáveis, todo um completo aparelhamento de ginástica é poto ali à disposição dos alunos, sob a vigilância e os ensinamentos de médicos especializados e de professores competentes. [...] a prática da educação física se desenvolve ao serviço das gerações brasileiras de amanhã e do alto padrão atingido pelo Colégio. Num ambiente de sadia competição, ao calor do entusiasmo dos seus, os alunos vivem os melhores momentos da vida escolar. O Colégio Anglo-Americano tem sabido contribuir com o honesto sentido pedagógico e alta visão patriótica.[207]

Vida Doméstica é reconhecida por pesquisadores como grande influente na difusão da ciência na sociedade, baseando-se em métodos científicos na conformação de um novo modelo de sociedade. De acordo com Maria Martha de Luna Freire (2014), estudiosa da puericultura, a maternidade científica proposta pela revista mostrou-se como parte fundamental de um processo de aliança entre médicos e mulheres das classes média e alta que compunham os principais centros urbanos brasileiros, de consequências transformadoras para ambos. A revista por meio da sessão "Como criar e educar os nossos filhos", trazia noções de puericultura, que pode ser definida como o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento físico e mental da criança.

Em uma coluna de janeiro de 1954, escrita pelo Dr. Adauto de Rezende, médico puericultor do Departamento Nacional da Criança, encontramos o seguinte texto:

[207] Trecho retirado do texto "O Colégio Anglo-Americano: cultuando a pátria educa a juventude" presente na Revista Vida Doméstica em janeiro de 1944.

> "Cap. XLII – Excesso de cuidados:
>
> [...] tudo que se relaciona com a vida dos filhos é encarado com exagero, não havendo um meio termo racional necessário ao equilíbrio que permitiria a compreensão exata dos seus problemas e facilitaria sobremodo a tarefa dos pais, no que diz respeito a assistência que deve ser prestada com lógica e bom senso. [...]) Ao lado desses excessos de cuidados, recebe mimos exagerados e os seus caprichos são integralmente satisfeitos. À proporção que cresce, saberá criar situações para obter maiores provas de dedicação materna. [...] Não apenas o seu físico é frágil. A sua alma está também comprometida! A sua inteligência e a sua capacidade de iniciativa não se desenvolverão de maneira satisfatória para permitir-lhe mais tarde a solução dos seus problemas, quando se tornar homem, quando lhe surgirem as dificuldades na profissão que escolheu ou quando tiver de enfrentar as responsabilidades do lar." (Como criar e educar os nossos filhos, Vida Doméstica, janeiro de 1954)

De acordo com Maria Martha de Luna Freire (2014), o conhecimento da puericultura, diferente da pediatria que almeja intervir diretamente sobre o corpo doente da criança, tem como intuito intervir no corpo social, propondo-se a transformar crenças, valores, costumes e atitudes, tendo como base a ciência. Dessa forma, vai além da aplicação prática de um conjunto de preceitos técnicos voltados apenas para o cuidado com o corpo e a mente das crianças. A puericultura pressupõe transformação de ordem cultural, que inclui, entre outras dimensões, a redefinição do conceito e do valor da infância e da maternidade, que abandona velhos hábitos coloniais e adota uma sabedoria mais científica sobre a maternidade.

Vida Doméstica, ainda que possua um grande leque de assuntos, tem seus artigos, em sua maioria, escritos por homens. Alguns poucos são assinados por mulheres ou assinados com pseudônimos. As edições da revista, apesar de serem feitas para um público feminino, de alguma forma silenciam as mulheres, pois não é concedida voz a elas na maior parte dos textos que são publicados. Restringe-se a mulher como autora apenas das matérias sobre moda, culinária, decoração, corte e costura, ou seja, assuntos relacionados à ideia tradicional de feminilidade. E os demais textos reservam à mulher o papel apenas de intérprete daquilo

que lhe era proposto, produzindo dentro do periódico um ordenamento hierárquico entre aquele que escreve e aquela que lê.

Referências

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. O Que é Feminismo. São Paulo: Brasiliense, 1984.

AMORIM, Marina Alves. Tempos dos Femininos e a Educação das Mulheres: Uma microanálise das experiências de três gerações. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte/MG; 1933-2003).

BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a Contribuição de Roger Chartier. Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, 2005

BAHIA, Benedito Juarez. História da Imprensa Brasileira. 5a edição, v. 1, Mauad. Rio de Janeiro, 2009

CARDOSO, Elizangela Barbosa. Entre o tradicional e o moderno: os femininos da revista Vida Doméstica. Niterói, v. 9, n. 2, p. 103-134, 1. Universidade Federal Fluminense, sem. 2009.

CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa de. Moderno, Modernidade, Modernização: Polissemias e Pregnâncias. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasis – séculos XIX e XX (vol.2). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

CHARTIER, Roger. A História Cultural entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Instituto de Cultura Portuguesa, 1985.

COSTA, Emília Viotti da. Da monarquia à República: Momentos Decisivos. São Paulo: Edunesp, 1987.

FREIRE, Maria Martha de Luna. A puericultura em revista, Physis, vol.24, no.3. Rio de Janeiro July/Sept. 2014.

IBGE. Estatísticas do Século XX, 2006. Comunicação Social Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 abril, 2018.

JINZENJI, Mônica Yumi. Cultura impressa e educação da mulher no século XIX. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

LOBATO, Mayara Luma Maia. A trajetória do feminino na imprensa brasileira: o jornalismo de revista e a mulher do século XX, Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), SP.

PENNA, Antonio Gomes. As ideias filosóficas e pedagógicas de La-Fayette Cortês. Fórum de Educação, Rio de Janeiro, out./dez. 1988. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/61021/59240

PERROT, Michelle. As mulheres, o poder, a história. In: PERROT, Michelle. Os excluídos da história. 3ª.ed. (1ª ed.: 1988) (Tradução de Denise Bottmann. Les femmes, le pouvoir, l'histoire. In: PERROT, Michelle (org.) Une histoire des

femmes est-elle possible? Rivages, 1984.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p.167-184.

ROMANCINI, Richard; LAGO, Cláudia. História do Jornalismo no Brasil. Florianópolis: Insular, 2007.

SODRÉ, Nelson Werneck. História da imprensa no Brasil, 4ª ed., Rio de Janeiro, Mauad, 1999.

TAVARES, José Nilo. Getúlio Vargas e o Estado Novo. O feixe e o prisma: uma revisão do Estado Novo. Rio de Janeiro, Zahar, 1991. v. 1.

PROBLEMAS MATEMÁTICOS: UM ESTUDO HISTÓRICO EM MANUAIS PEDAGÓGICOS E REVISTAS PEDAGÓGICAS (1890-1940)[208]

Mathematical problems: a historical study in pedagogical manuals and pedagogical journals (1890-1940)

Ivone Lemos da Rocha[209]; Andréia Fernandes de Souza[210]

Resumo: Este trabalho tem por objetivo relacionar duas pesquisas em andamento que fazem parte do Projeto Temático coordenado pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática (GHEMAT) ambas tratam de como os problemas matemáticos eram disseminados nas práticas pedagógicas inseridas na cultura escolar entre os anos de 1890 e 1940 tanto em manuais pedagógicos como nas revistas pedagógicas. Concluímos que suas finalidades e objetivos podem provocar mudanças na cultura escolar (JULIA, 2001) ao longo do período analisado, como na forma e objetivos com que são apresentados, percebe-se seu uso como uma maneira "mais fácil para resolver problemas" e como discursos pedagógicos que variam conforme as vagas que acontecem pelo período aqui analisado, apontamos que os professores deveriam ter saberes mais complexos que aqueles a serem desenvolvidos em suas práticas.

Palavras-Chave: Álgebra. Aritmética. Problemas matemáticos. Manuais escolares. Revistas pedagógicas.

Abstract: This work aims to relate two ongoing researches that are part of the Thematic Project coordinated by the Mathematical Education History Research Group (GHEMAT) both deal with how the mathematical problems were disseminated in the pedagogical practices inserted in the school culture between the years of 1890 and 1940 in both pedagogical manuals and pedagogical journals. We conclude that their aims and objectives can lead to a change in the school culture (JULIA, 2001) throughout the analyzed period, as in the form and objectives with which they are presented, we perceive as an "easier way to solve problems" or as pedagogical discourses that vary according to the vacancies that occur during the period analyzed here, we pointed out that teachers should have more complex knowledge than those to be developed in their practices.

Keywords: Algebra. Arithmetic. Mathematics problems. School manuals. Pedagogicals journals.

---

[208] Trabalho apresentado ao II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[209] Mestranda pelo programa de Educação e Saúde da Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática (GHEMAT), ivonelemos20@gmail.com.

[210] Doutoranda pelo programa de Educação e Saúde na Infância e Adolescência da UNIFESP. Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática (GHEMAT), deianandes@hotmail.com.

Introdução

Saviani (1996) reforça também no aluno a necessidade de se possuir outros conhecimentos na matéria a ser aprendida e isto pode ocorrer quando o professor percebe essa importância afinal:

> [...] o nível de desenvolvimento atingido pelas formações sociais contemporâneas em geral e pela formação social brasileira em particular, coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade, acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporados na vida da sociedade moderna...” (SAVIANI, 1996).

Atualmente, é de senso comum a utilização de problemas nas salas de aula e por sua vez é também recomendada nos documentos de orientações curriculares, mas nem sempre o uso desses problemas teve a mesma finalidade ao longo dos momentos históricos (BERTINI, 2016).

Estes, variam na medida em que mudam as vagas pedagógicas, pois estas trazem em si, necessidades próprias de sua época numa linguagem matemática que também podem sofrer alterações em sua apresentação aos professores e/ou aos professores.

Entendemos que a linguagem matemática é permeada pela aprendizagem dos conceitos de álgebra, aritmética, geometria dentre outros. Sendo assim, a maneira como esses alunos resolvem os problemas nas aulas é fruto de um processo histórico (VALENTE, 2016, p. 10).

Esse processo histórico, ou seja, a compreensão de como se constitui a relação presente/passado, pode auxiliar o professor a desnaturalizar as práticas e refletir “que nem sempre foi assim”. Na verdade, é um percorrer da matéria ensinada cuja forma de apresentação possa ser reconstruída, ainda que não de maneira única e sim, algumas possibilidades de como foi trilhada essa construção contemporânea tendo uma melhor capacidade de melhor aproveitar ou criticar seus usos.

O tema que envolve os problemas aritméticos e suas resoluções fazem parte, entre outros interesses, do Projeto Temático[211] coordenado por Wagner Rodrigues Valente e composto por eixos interligados em suas problemáticas de pesquisa. Para a análise são privilegiadas fontes como manuais pedagógicos, revistas, programas de ensino, provas, cadernos entre outros, pesquisadores que compõem nacionalmente o GHEMAT, buscam percorrer ao longo do século esses caminhos trilhados no ensino de matemática.

As fontes analisadas aqui, a saber as revistas e os manuais pedagógicos estão disponíveis no Repositório Digital da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pois este é o espaço utilizado preferencialmente pelos pesquisadores do GHEMAT para disponibilização de documentos[212]. Trata-se de um espaço virtual onde eles estão digitalizados e que servem de fontes para pesquisas. "Os repositórios digitais se filiam a uma área na qual se aplicam as *expertises* da biblioteconomia em uma ambiência virtual". (COSTA, 2015, p. 32).

Um trabalho anterior à disponibilização das fontes no ambiente virtual é realizado pelos pesquisadores. Este é composto de procura por fontes em diferentes ambientes, digitalização, catalogação, criação de metadados e inserção nesse ambiente virtual.

Dentro desse Projeto Temático encontram-se nossos projetos de dissertação[213] e de tese[214] onde ambos buscam responder a temáticas que versam sobre os saberes profissionais que formam o professor que ensina matemática.

---

[211] Projeto Temático intitulado "A Matemática na Formação de Professores e no Ensino: processos e dinâmicas de produção de um saber profissional, 1890-1990", submetido e aprovado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

[212] Ainda que também utilizamos outros espaços, para este trabalho optamos por este em particular.

[213] Intitulado: "Os problemas aritméticos no ensino primário: um estudo de suas resoluções e possibilidades, 1890-1940", orientado pela Profª. Drª Luciane de Fatima Bertini.

[214] Intitulado: "A trajetória dos problemas lidos nos documentos escolares (1890-1990)", orientado pelo Prof. Dr. Wagner Valente Rodrigues Valente.

A partir de 1892,[215] o que se deveria ser ensinado em salas de aula no ensino primário estava compilado nos chamados Programas de Ensino e estes documentos são utilizados como um parâmetro para analisarmos as fontes a serem analisadas nas pesquisas desenvolvidas pelas autoras, pois segundo Julia (2001) as normas também são maneiras para compreender a cultura escolar.

Neste cenário queremos investigar quais são os saberes docentes para ensinar problemas matemáticos? Neste texto traçaremos relações entre os problemas matemáticos com resoluções algébricas e aritméticas observados em manuais pedagógicos e em revistas pedagógicas que circularam em São Paulo de 1890 e 1940.

Os Problemas Matemáticos e a Álgebra nos Manuais Pedagógicos

Entendemos que tanto as revistas pedagógicas quanto os manuais pedagógicos possam nos auxiliar na construção de narrativas sobre a história da educação matemática como fontes, pois segundo Catani (1996) elas trazem alguns vestígios sobre a cultura escolar e são os registros de autores que continham os conteúdos e os métodos a serem utilizados.

Estamos utilizando documentos disponíveis no Arquivo Público de São Paulo[216] e no Repositório de Conteúdo Digital da UFSC, no período de 1890 e 1940.

Na legislação oficial encontramos o Decreto N. 27 de 12 de março de 1890, que institui o ensino de álgebra entre outras, na formação de professores das Escolas Normais (REGULAMENTO, SP, 1890), ainda que somente para o sexo masculino (VALENTE, 2017, p. 10).

Em 8 de setembro de 1892, Lei n. 88, Reforma da Instrucção Publica do Estado, há em seu artigo 1º a divisão do ensino público do Estado de São Paulo em ensino primário, secundário e superior, sendo o

[215] Opta-se por este recorte temporal por ser o período em que acontecem o maior uso desses manuais pedagógicos no ensino de matemática

[216] Por conter nesse espaço a legislação oficial paulista.

ensino primário subdividido em preliminar (de 7 até 12 anos) e complementar para os "que se mostrarem habilitados nas matérias do curso preliminar" (LEI N. 88, 1892).

Em seu artigo 13 há a recomendação de ensino da matéria "arithmetica elementar e elementos de álgebra até equações de 2º grau inclusive (LEI N. 88, 1892).

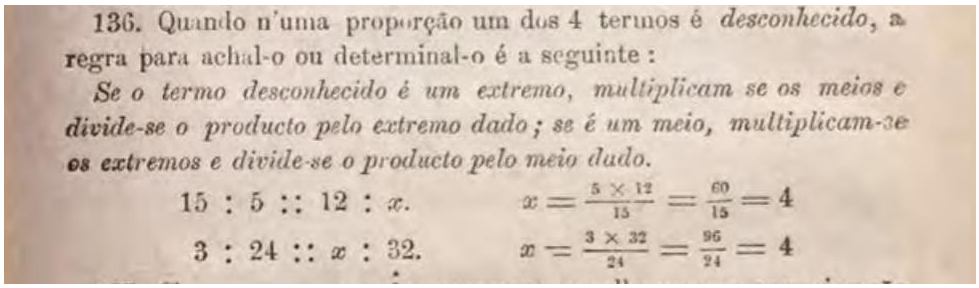
Nesse estudo, apresentamos algumas fontes procurando identificar possíveis relações entre elas ao se olhar para os problemas e suas resoluções algébricas. Entretanto como se dava o ensino de álgebra no primário por volta de 1890? Se a legislação vigente prescrevia tais conteúdos, como eles eram mobilizados nos manuais pedagógicos?

Em busca de resposta, em nossa revisão de literatura encontramos a tese de Costa (2010) que trabalha com os manuais pedagógicos, nele há uma reconstrução cronológica de como acontecia o ensino do conceito de número, nas operações adição, subtração, multiplicação e divisão, o que nos interessou por já conter títulos que contenham efetivamente a aritmética nessas operações.

Ao observar os manuais analisados por Costa (2010)[217], que investigou o conceito de número, buscamos perceber se também havia presença de problemas aritméticos utilizando resoluções algébricas, encontramos problemas que utilizam os conceitos de álgebra, tais como o da figura 1:

217 Aqui nessa parte desse trabalho, estamos referindo a uma pesquisa em início de mestrado, o que sugere a análise a ser feita em outros manuais pedagógicos que pertencem ao recorte temporal no todo dessa pesquisa.

Figura 1 - Lacerda (1890) ensino de proporção.



136. Quando n'uma proporção um dos 4 termos é *desconhecido*, a regra para achal-o ou determinal-o é a seguinte:

Se o termo desconhecido é um extremo, multiplicam se os meios e divide-se o producto pelo extremo dado; se é um meio, multiplicam-se os extremos e divide-se o producto pelo meio dado.

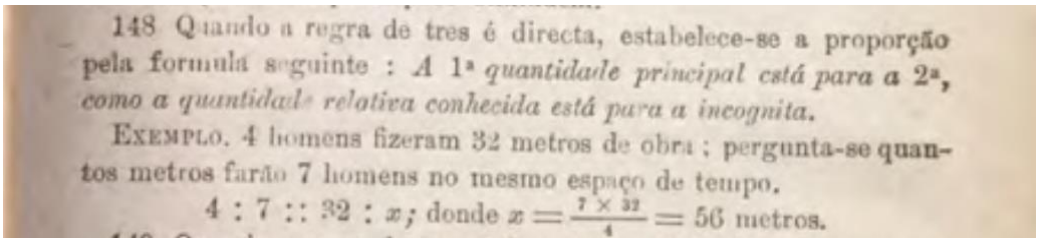
$15 : 5 :: 12 : x.$ $\quad x = \frac{5 \times 12}{15} = \frac{60}{15} = 4$

$3 : 24 :: x : 32.$ $\quad x = \frac{3 \times 32}{24} = \frac{96}{24} = 4$

Fonte: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100349.

Vemos que há o emprego da incógnita x, como forma de resolução a um problema aritmético, estratégia utilizada a fim de descobrir uma quantidade desconhecida.

Figura 2 - Lacerda (1890) ensino de regra de três direta.



148 Quando a regra de tres é directa, estabelece-se a proporção pela formula seguinte: *A 1ª quantidade principal está para a 2ª, como a quantidade relativa conhecida está para a incognita.*

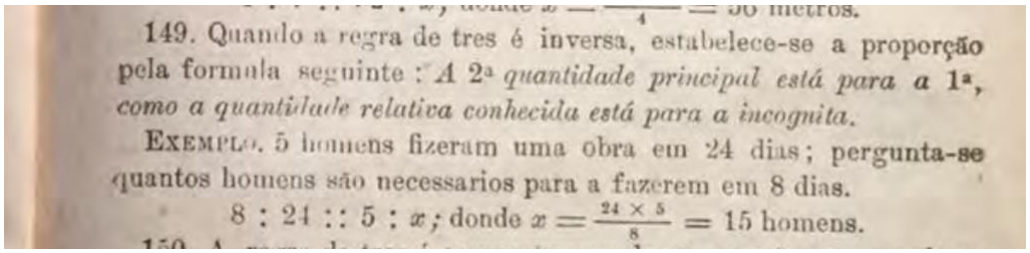
Exemplo. 4 homens fizeram 32 metros de obra; pergunta-se quantos metros farão 7 homens no mesmo espaço de tempo.

$4 : 7 :: 32 : x$; donde $x = \frac{7 \times 32}{4} = 56$ metros.

Fonte: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100349.

Igualmente, é utilizado o recurso da resolução algébrica218 como a trazer uma forma ideal de resolução para esse tipo de problemas.

Figura 3 - Lacerda (1890) ensino de regra de três inversa.



149. Quando a regra de tres é inversa, estabelece-se a proporção pela formula seguinte: *A 2ª quantidade principal está para a 1ª, como a quantidade relativa conhecida está para a incognita.*

Exemplo. 5 homens fizeram uma obra em 24 dias; pergunta-se quantos homens são necessarios para a fazerem em 8 dias.

$8 : 24 :: 5 : x$; donde $x = \frac{24 \times 5}{8} = 15$ homens.

Fonte: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100349.

[218] Aqui estamos usando este termo para diferenciar as resoluções que trazem em si, elementos de álgebra, como o uso de letras para seus cálculos.

De igual maneira percebe-se o uso da letra x como a maneira como se deva pronunciar sua maneira de resolução: "a 2ª quantidade principal está para a 1ª, como a quantidade relativa conhecida está para a incógnita" (LACERDA, 1890), como uma forma de explanação.

Figura 4 - Lacerda (1890) ensino de regra de três por redução à unidade.

Resolução da regra de tres pelo methodo da reducção á unidade

EXEMPLO 1º. 4 homens fizeram 32 metros de certa obra : quantos metros farão 7 homens no mesmo espaço de tempo?

Disponhamos os dados da maneira seguinte :

		Solução.
4 homens,	32 metros.	
7 homens,	x.	$\frac{32 \times 7}{4} = 56$ metros.

4 homens fizeram 32 metros de certa obra ;

1 homem faz 4 vezes menos que 4 homens, ou $\frac{32}{4}$;

7 homens farão 7 vezes mais que 1 hom , ou $\frac{32 \times 7}{4} = 56$ m.

EXEMPLO 2º. Quantos homens são precisos para em 8 diaz fazerem uma obra que 5 homens levaram 24 dias a fazer?

Disposição dos dados.		*Solução.*
24 dias,	5 homens.	$\frac{5 \times 24}{8} = 15$ homens.
8 dias,	x.	

Para fazer a obra gastaram 5 homens 24 dias ;

Para fazel a em 1 dia seriam precisos 24 vezes mais homens do que para fazel-a em 24 dias, ou 5×24 ;

Para fazel-a em 8 dias seriam precisos 8 vezes menos homens do que para fazel-a em 1 dia, ou $\frac{5 \times 24}{8} = 15$ homens.

Fonte: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100349.

Usando dos valores numéricos, Lacerda (1890) vai discorrendo em sua resolução como será resolvido tal exemplo de problema, envolvendo o conteúdo da regra de três pelo método de redução a unidade.

Figura 5 - Lacerda (1890) ensino de juros simples.

158. A regra de juros simples resolve-se pela formula seguinte : 100 *está para o capital, como a taxa multiplicada pelo tempo está para o juro que se procura.*

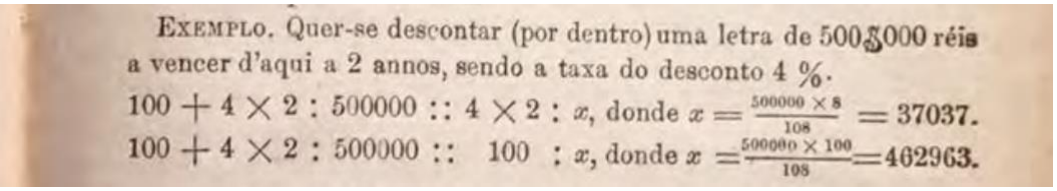
EXEMPLO. Quanto vence de juro a quantia de 450$000 réis em 7 annos á razão de 6 por cento ao anno?

$100 : 450000 :: 6 \times 7 : x$; $\quad x = \frac{450000 \times 42}{100} = 189000.$

Fonte: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100349.

Novamente Lacerda (1890) traz o exemplo da regra com seus valores já utilizando a maneira de ensinar a regra de três, porém envolvendo o cálculo de juros simples, mas sempre utilizando o recurso da resolução algébrica.

Figura 6 - Lacerda (1890) ensino de desconto.


EXEMPLO. Quer-se descontar (por dentro) uma letra de 500$000 réis a vencer d'aqui a 2 annos, sendo a taxa do desconto 4 %.

$100 + 4 \times 2 : 500000 :: 4 \times 2 : x$, donde $x = \frac{500000 \times 8}{108} = 37037.$

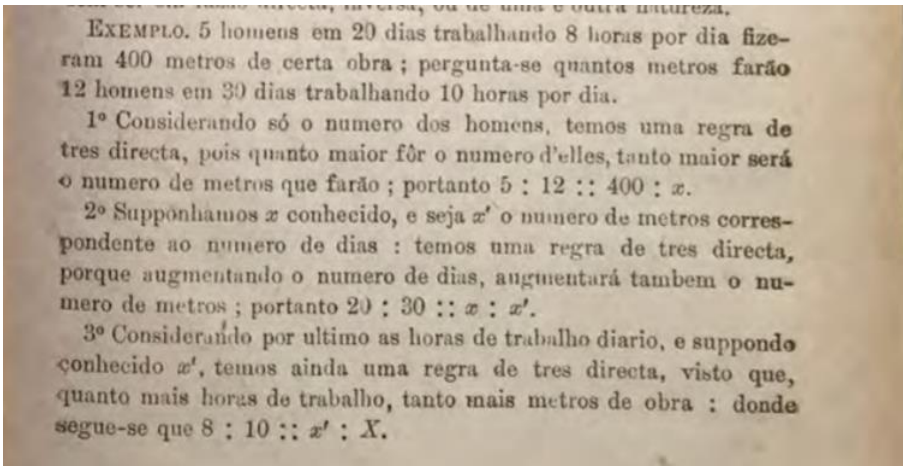
$100 + 4 \times 2 : 500000 :: 100 : x$, donde $x = \frac{500000 \times 100}{108} = 462963.$

Fonte: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100349.

Semelhante ao recomendado ao ensino de juros simples, percebemos a recomendação de ensino para o cálculo de desconto, com o auxílio de uma "quantidade desconhecida", que Lacerda (1890) já chama de *x.*

Alguns problemas aritméticos vêm com suas resoluções como se fosse um "passo a passo" a ser seguido, um roteiro:

Figura 7 - Lacerda (1890) ensino de regra de três direta


EXEMPLO. 5 homens em 20 dias trabalhando 8 horas por dia fizeram 400 metros de certa obra; pergunta-se quantos metros farão 12 homens em 30 dias trabalhando 10 horas por dia.

1º Considerando só o numero dos homens, temos uma regra de tres directa, pois quanto maior fôr o numero d'elles, tanto maior será o numero de metros que farão; portanto $5 : 12 :: 400 : x$.

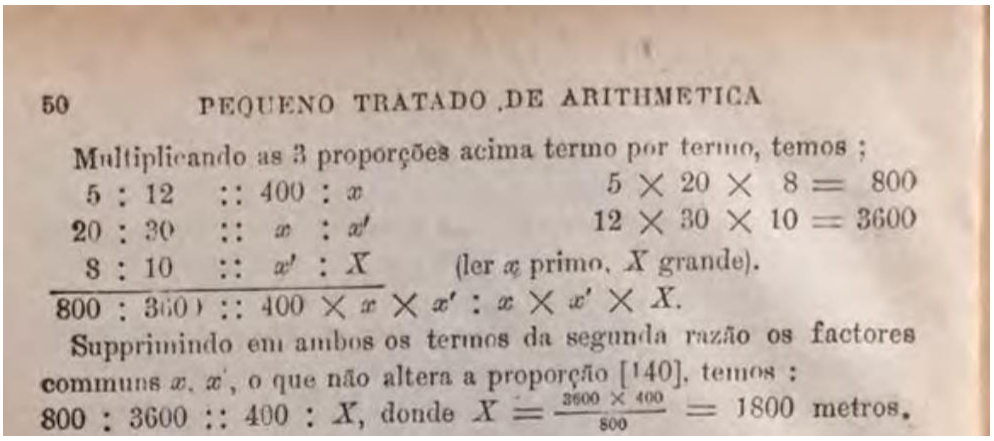
2º Supponhamos x conhecido, e seja x' o numero de metros correspondente ao numero de dias: temos uma regra de tres directa, porque augmentando o numero de dias, augmentará tambem o numero de metros; portanto $20 : 30 :: x : x'$.

3º Considerando por ultimo as horas de trabalho diario, e suppondo conhecido x', temos ainda uma regra de tres directa, visto que, quanto mais horas de trabalho, tanto mais metros de obra: donde segue-se que $8 : 10 :: x' : X$.

Fonte: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100349.

Seu texto assemelha-se a uma recomendação ao professor para o ensino deste conteúdo, a regra de três.

Figura 8 - Lacerda (1890) ensino de proporção.



50 PEQUENO TRATADO DE ARITHMETICA

Multiplicando as 3 proporções acima termo por termo, temos ;

$$\begin{array}{lll} 5 : 12 :: 400 : x & & 5 \times 20 \times 8 = 800 \\ 20 : 30 :: x : x' & & 12 \times 30 \times 10 = 3600 \\ 8 : 10 :: x' : X & \text{(ler } x \text{ primo, } X \text{ grande).} & \\ \hline 800 : 3600 :: 400 \times x \times x' : x \times x' \times X. & & \end{array}$$

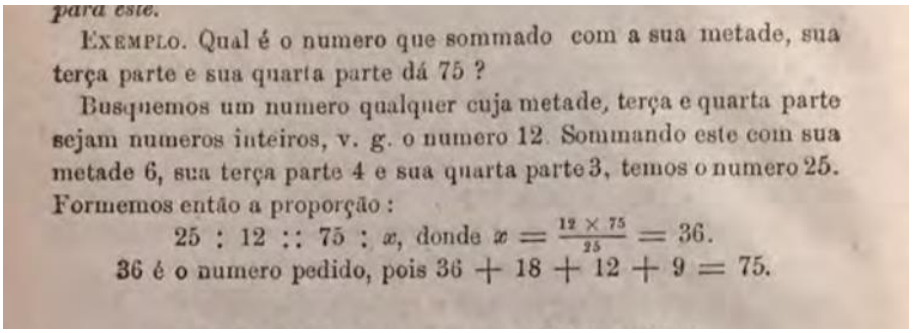
Supprimindo em ambos os termos da segunda razão os factores communs x, x', o que não altera a proporção [140], temos :

$800 : 3600 :: 400 : X$, donde $X = \frac{3600 \times 400}{800} = 1800$ metros.

Fonte: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100349

Percebemos que o autor propõe o uso da incógnita x, x' e X, mais de uma vez como algo a se lidar naturalmente na cultura escolar, lidar com essas quantidades desconhecidas, simplesmente as chamando de x.

Figura 9 - Lacerda (1890) ensino de proporção.



para este.

Exemplo. Qual é o numero que sommado com a sua metade, sua terça parte e sua quarta parte dá 75 ?

Busquemos um numero qualquer cuja metade, terça e quarta parte sejam numeros inteiros, v. g. o numero 12. Sommando este com sua metade 6, sua terça parte 4 e sua quarta parte 3, temos o numero 25. Formemos então a proporção :

$$25 : 12 :: 75 : x, \text{ donde } x = \frac{12 \times 75}{25} = 36.$$

36 é o numero pedido, pois $36 + 18 + 12 + 9 = 75$.

Fonte: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100349

Nos dois exemplos de figuras acima, percebe-se o uso da resolução algébrica, como maneira de condução para resolver um problema que envolve aritmética.

Mas afinal, por que o professor do ensino primário precisava aprender álgebra se ele não precisaria ensinar esse conteúdo?

Uma hipótese é a de que o professor deveria saber resolver problemas com enunciados aritméticos envolvendo conceitos mais avançados no estudo de álgebra, trazendo o estudo de incógnitas, de

maneira "natural", pois o professor precisava ter mais conhecimento do que o público ao qual ensinaria.

Os Problemas Matemáticos na Aritmética em Revistas Pedagógicas

Se os manuais pedagógicos ajudaram a disseminar os conteúdos que deveriam ser ensinados em cada ano, como prescreviam os programas de ensino, as revistas pedagógicas também fizeram esse papel.

Os artigos publicados em cada número discorriam de formas variadas como ensinar os conteúdos. As vezes com um roteiro de aula a ser seguido, outras com uma reflexão acerca do tema e outras ainda tomando um método como norteador para a prática docente. Artigos escritos, em sua maioria, por pessoas que ocupavam cargos importantes e tinham certa visibilidade no campo educacional. No caso do ensino de problemas aritméticos não foi diferente.

Em março de 1897, no artigo publicado pela A Eschola Publica, os termos *exercício* e *problemas* aparecem em pé de igualdade, explicados por Arnaldo Barreto (1897) como sendo da mesma natureza.

Até então, os artigos que discutiam o ensino de aritmética, preconizavam a importância da contagem, da oralidade, da presença dos objetos concretos e sugeriam a postergação da escrita dos algarismos e dos sinais das operações fundamentais.

Quanto a esse entendimento de que as crianças precisariam contar primeiro, explorar a ideia de quantidades e da observação, advém de uma apropriação do método intuitivo, no qual o conhecimento precisa ter suas dificuldades graduadas, os sentidos da criança precisam ser explorados, dentre outros pressupostos/aforismos.

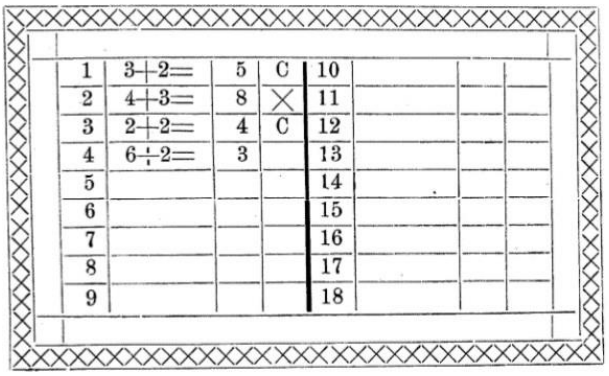
O artigo publicado em março de 1897, também na seção Pedagogia Prática, sob o título de "Arithmética III" trata da continuação de um texto anterior de Barreto de mesmo ano.

Inicia afirmando que, naquele momento, os exercícios precisam ser feitos com algarismos, que eles devem ser copiados na lousa e que, antes

de resolvê-los, o professor deve partir de "uma profusão de exemplos" para ensinar os sinais das operações.

Observa-se que o autor dá indícios até mesmo da ordem dos trabalhos a serem realizados na classe: "escrever os exercícios", "alumnos de braços cruzados", "distribuição do material necessário", "campainha para o começo do trabalho", "quadrejar sua respectiva lousa" e copiar "todos os problemas para então fazê-los" (BARRETO, 1897, p. 38). O autor sugere ainda ao professor tenha um caderno com os exercícios e suas respectivas respostas a fim de facilitar o trabalho de correção.

Figura 10 - Exercícios/problemas propostos por Arnaldo Barreto.



1	3+2=	5	C	10			
2	4+3=	8	X	11			
3	2+2=	4	C	12			
4	6+2=	3		13			
5				14			
6				15			
7				16			
8				17			
9				18			

Fonte: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126750

O autor, inicialmente, usa o termo *exercício* e, depois, utiliza o termo *problemas* para designar a mesma proposta. Barreto indica duas formas de correção sendo uma individual e outra, coletiva. Nesta resolução coletiva, propõe que cada aluno leia o seu problema:

-Tres mais dous são cinco.

- Quatro mais três são sete.

- Dous e dous são quatro.

- Seis tem dous tres, etc.

(BARRETO, 1897, p. 39).

Novamente o autor transita entre os dois termos problemas e exercícios para designar a mesma proposta. Pode-se observar, no trecho final do artigo, que Barreto (1897, p. 39) afirma que "poderão variar diariamente os exercícios, o que será de toda conveniência, notando-se que os problemas devem ser sempre sobre as quatro operações fundamentaes." Ao final do artigo, indica mais uma proposta levando em consideração o fato dos alunos saberem até o número vinte como se observa na figura a seguir:

Figura 11- Exercícios propostos por Arnaldo Barreto.

3+2=	5+4=	3+3=
4+3=	7—3=	5—4=
2=2=	4+2=	8—7=
6÷3=	10—5=	8÷2=
4—2=	8—3=	2×4=
5+3=	6×2=	6—1=
8÷2=	9÷3=	4×2=
4—4=	6+6=	4÷2=
3×1=	7+4=	4—2=
10÷2=	10—6=	6+7=

Fonte: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126750

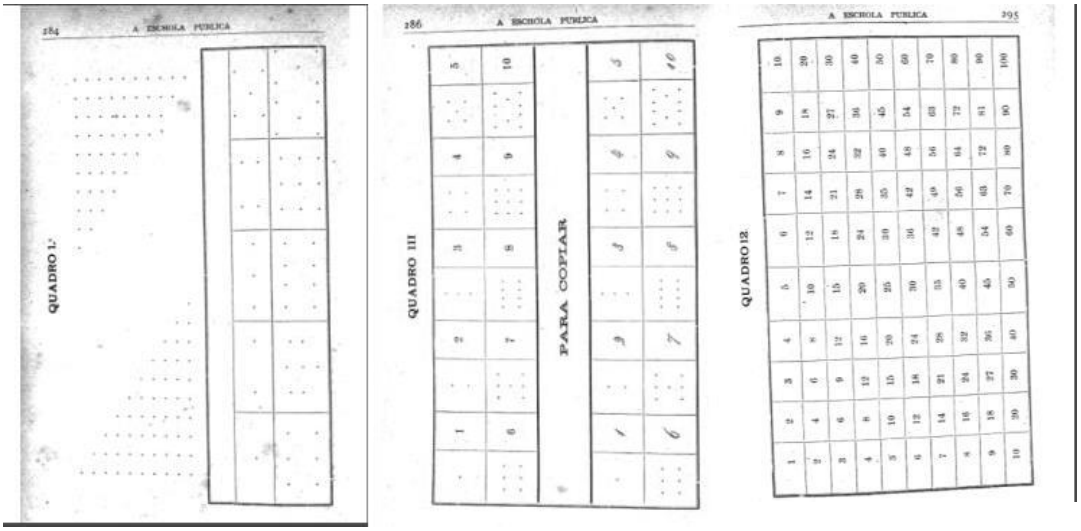
No mesmo ano, no artigo "Aritmética" publicado em dezembro, Barreto (1897) apresenta sugestão, exercícios orais que utilizem como máximo o número 100 para os alunos do 1º ano. Orienta que essas aulas

orais não ultrapassem vinte minutos e que, para apoiá-las, ele sugere os quadros americanos.

Os modelos desses quadros seguem ao longo das páginas e o autor orienta a sua reprodução em tamanho suficiente para que todos os alunos os enxerguem de seus lugares. Verifica-se também que as quantidades a serem contadas vão partindo de estruturas como o "ponto", passando pela junção de ponto e algarismo e, somente no último quadro, os números aparecem sozinhos. Isto dá indícios de que o autor entendia a importância de se partir de estruturas conhecidas, como o ponto, chegando ao desconhecido, que era o algarismo.

Neles, percebe-se que há indicações de como eles apoiavam, de certa maneira, a contagem realizada pelos alunos:

Figura 12 - Cartazes propostos por Arnaldo Barreto Fonte:

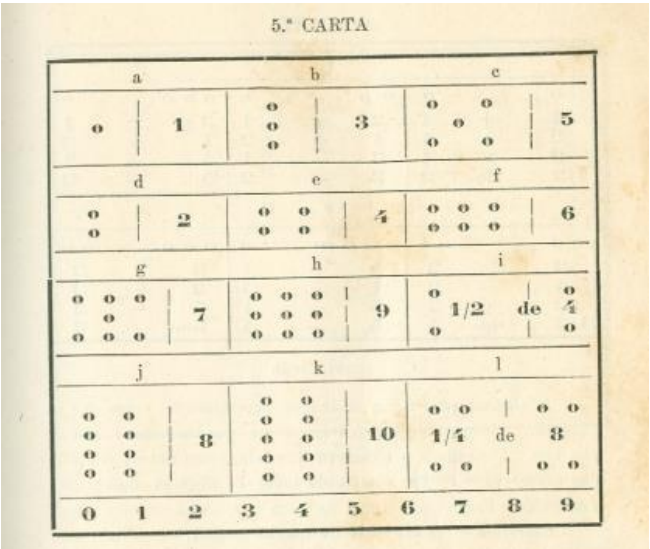


https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126750

. Nestas orientações é possível perceber a importância dos quadros como consulta e apoio para a leitura em voz alta dos alunos. Esta é uma possível indicação dos pressupostos do método intuitivo que iniciam do concreto para o abstrato, do conhecido ao desconhecido, do fácil para o difícil.

Os primeiros números da Revista de Ensino de São Paulo traziam uma sequência de quatro artigos escritos por Joaquim de Brito (1902), apresentando os mapas de Parker, nos quais apareciam as cartas (gravuras) e os comentários de como ensinar. Em meio aos comentários a respeito de como utilizar as cartas, o autor, apesar de não conceituar o que são problemas, sugere que, a partir dos "factos" (operações), o professor busque problemas. Essa sugestão dá pistas de que os problemas eram entendidos como um passo além das operações e que poderiam ser úteis para memorizá-las.

Figura 13 - Carta de Parker.



Fonte: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/98842

Outro artigo publicado na mesma revista, escrito por Benedicto Galvão (1902), cita a importância de, no ensino de frações, o professor dar muitos problemas, no entanto não conceitua o que são. Essa

característica, de sugerir, mas não conceituar, aparece em outros artigos bem como a ausência de discussões a respeito deles.

Em 1909, a Revista de Ensino publica um artigo de J. Carneiro Silva no qual ele afirma que o ensino de aritmética deve partir dos problemas e não "passar contas", pois essa prática está adequada para o ensino analítico, defendido como sendo o mais moderno. A disputa entre qual seria o melhor método para ensinar aritmética é discutida por Silva (1912) que argumenta sobre a necessidade de um ensino prático, intuitivo, opondo-se a aprendizagens de forma mecânica e que os alunos não se limitem a resolver problemas analíticos ou sintéticos, mas não conceitua como seriam esses problemas.

Dentro de uma metodologia como, por exemplo, a intuitiva, há modos diferentes de se organizar didaticamente a apresentação dos conteúdos e sua progressão. Para explicar as diferentes perspectivas, serão tomadas como norteadoras duas vertentes: a sintética e a analítica.

No período entre 1890 e meados de 1920, havia uma "disputa entre defensores do então 'novo' método analítico e os dos 'antigos' métodos sintéticos", segundo Mortatti (2009, p. 95). Ensinar utilizando a perspectiva sintética é compreender que o aluno precisa partir do simples para o complexo, que deve se apropriar de conteúdos menores e mais fáceis para, aos poucos, ampliar seu repertório e chegar ao objetivo maior.

Ao utilizar a perspectiva analítica, o professor tenta reproduzir o cotidiano do aluno para ensinar situações, independente dos alunos saberem ou não determinados conteúdos prévios. Pensando em matemática, ensinar de modo analítico poderia ter como premissa iniciar com problemas, no polo oposto, o ensino partindo de um pressuposto sintético partiria dos números, passando pelas operações e finalmente chegar aos problemas.

O artigo de V.W. , publicado também em 1912, ao discutir como ensinar as crianças a resolver problemas, apresentou orientações que possibilitam ensinar o aluno a raciocinar, uma vez que "alunos há, que, pela sua pouca idade, não sabem o que é raciocinar" (1912, p. 98). Uma das

primeiras proposições diz respeito a como identificar a operação a ser utilizada para resolver os problemas e, para isso, o professor ofereceria à classe os seguintes subsídios: "1º Quando o resultado der *mais*, a operação será de somar ou de multiplicar." e "2º Quando o resultado der *menos*, a operação será de diminuir ou de dividir." (1912, p. 99, grifos do autor). Para ilustrar, o autor apresenta alguns exemplos deste "raciocínio", como o que segue:

> 2º Oscar tem 54 anos e Leoncio 28. Quantos anos o primeiro é mais velho do que o segundo?
>
> SOLUÇÃO
>
> Si Leoncio tem 28 annos, é mais moço do que Oscar, isto é, tem menos idade do que elle, portanto a operação é de subtrair. Resposta: 36 annos. (V.W. 1912, p. 99).

Ainda, na exploração do enunciado do problema, propõe que seja feita uma relação entre as operações e as expressões contidas nos problemas que possam fazer referência a elas como, por exemplo, soma, diferença, resto, excesso, produto, repartir, distribuir e efetuar. Outras orientações dadas por V. W. (1912, p. 100) são: importância de estimular as crianças a encontrarem respostas aproximadas e depois transportá-las para a lousa evitando, assim, que os alunos apresentem "resultados fantásticos, como produto menor do que os fatores"; aconselhamento de que o professor deve inventar problemas e oferecê-los aos alunos em "dóses homeopáthicas"; a ideia de que o problema de aritmética é um "problema duplo encerrando ora questões de geographia, ora de história, e sempre, de linguagem". Ao que parece, o autor defendia o método intuitivo, mas com uma organização didática inclinando-se ao sintético, observada quando ele apresenta as regras para as operações a respeito de resultados; para ele, o resultado de uma adição e de uma multiplicação será maior que os números dados e que, na subtração e na divisão, seriam menores.

Monteiro (1916) insiste na defesa de um ensino que privilegie a aprendizagem da aritmética a partir dos problemas, pois, sem eles, não

há motivos para o seu ensino. Isso está no último artigo publicado pela Revista de Ensino que trata sobre aritmética no ensino primário antes da publicação do Programa de Ensino paulista de 1918, assinado por Altino Arantes e Oscar Rodrigues Alves. Flavio Lopes Monteiro era professor no grupo escolar, em Votorantim, e ocupou o cargo de diretor em um grupo escolar (não foi localizada a cidade). Seu artigo afirmava a importância de o professor não abandonar os alunos que ainda não soubessem resolver as operações e a insistência no ensino da adição, pois argumentava que, se o aluno soubesse esta operação, o ensino da subtração ficaria mais fácil.

Defendia uma aritmética ensinada a partir dos problemas; desta forma, o professor deveria convidar os alunos a refletir a respeito deles. Entretanto, seguindo os aforismos de que era necessário partir do fácil para o difícil, o autor enfatiza o ensino da adição inicialmente para depois ensinar as demais operações.

Ressaltava a importância do ensino desta disciplina na escola e que o mestre tivesse um cuidado especial em seu ensino. Traz outras sugestões/modelos, como o trecho a seguir, sugerindo que:

> [...] não deixando nunca o professor de assistir aquelles que ainda se achem incapazes de effectuar as operações. [...] em dias determinados, proceda o professor a uma revisão geral, a título de recordação o que contribuirá para melhor familiarizarem-se os alunos com aquellas questões. (MONTEIRO, 1916, p. 30-32).

Os problemas aparecem de formas distintas nos artigos de Proença (1919) e Arapuca (1921) apesar da proximidade temporal. Proença (1919) orientava os professores para que, no ensino da média, fossem utilizados problemas que poderiam ou não ter ligação com a vida prática. Arapuca (1921), por meio de cartas, não trazia indicações explícitas de como o professor deveria ensinar problemas, mas estavam inseridos em uma história e eram apresentados como desafios. Isso poderia ser um indicativo de tornar o ensino de aritmética divertido e instigante para os alunos.

A quantidade de revistas pedagógicas nos anos de 1920, em São Paulo, aumenta significativamente abrindo espaço para artigos que, além de disseminarem as ideias acerca do método intuitivo, disseminariam mais uma modernidade pedagógica: as ideias escolanovistas.

Não significa dizer que, ao passo que as ideias escolanovistas começaram a surgir nos artigos, o método intuitivo desapareceu; pelo contrário, esses ideais conviveram por muito tempo principalmente em São Paulo. Essas ideias também devem ser investigadas quanto às orientações para o ensino de aritmética.

Escobar publica, na Revista da Educação e Revista da Sociedade de Educação, alguns artigos; dentre eles, um se destaca (ESCOBAR, 1924) nesta pesquisa, pois o autor apresenta tipologias de problemas: problemas, problemas imaginados pelos alunos, problemas sem número e problemas ilustrados.

A aparição desta tipologia pode ser considerada como indício de novos rumos para o ensino de problemas, dando a eles um lugar central nas discussões.

Verificam-se na década de 1920 sugestões diversas para a utilização de problemas com diferentes objetivos tais como: forma de avaliar o desempenho dos alunos, de iniciar determinados conteúdos que tinham relação com a vida cotidiana da criança ou do mundo do trabalho, problemas orais e escritos para recordar um conteúdo, ideias que caminham para uma sistematização de como deveriam ser ensinados os problemas de aritmética.

Anna Nogueira Ferraz**,** na época da publicação do artigo, era professoranda, termo empregado para as estudantes das Escolas Normais. Em 1930, foi nomeada para reger na Escola Mista Rural, na cidade de Campinas. Publicou outro artigo referente à aplicação dos testes ABC, em 1936, junto com Olga Bolliger. No seu artigo a respeito de problemas, fez grandes reflexões a partir do ensino deste conteúdo apresentando uma sequência para ser trabalhado. Ferraz (1929) ainda fez menção às

dificuldades na formação dos professores nas Escolas Normais e adverte que professores, escolas e programas são "indiferentes" à resolução de problemas voltando-se ao conhecimento de operações e cálculos, observando que:

> Se os calculos, as operações são eminentes operativos, têm por objecto o manejo das quantidades, dos signaes e das denominações, realizando- se automatica e mechanicamente, os problemas exercitam a mente do alumno, convidando-o a attender, a observar, a anlysar, a raciocinar enfim. (FERRAZ, 1929, p. 124).

O ensino de problemas deveria estar pautado em uma sequência: "enunciado, objectivação dos dados, seriação e a correção" (FERRAZ, 1929, p. 125). Ela sugeria que, no enunciado, o professor fizesse perguntas e auxiliasse os alunos na sua compreensão. Para a objectivação afirmava que "é necessário que se refiram a assumptos do meio e que correspondam rigorosamente à verdade" (FERRAZ, 1929, p. 125), por meio dos quais o professor poderia trazer situações sobre a indústria, as características do país, construção e outros.

No item relacionado à seriação, a autora apontou para o fato de que o professor precisa organizar essa aprendizagem "partindo do fácil para o difficil, do simples para o composto, do concreto para o abstracto" (FERRAZ, 1929, p. 126). Para a correção, ela sugeriu que o professor chamasse à frente os alunos que apresentaram erros e que desse uma nova oportunidade para que pudessem realizá-lo com êxito. Caso o aluno não consiguisse realizar, o professor poderia chamar um aluno que acertara ou continuar essa lição na aula seguinte. Ao final do artigo, a autora informa o leitor que estes pressupostos para utilizar problemas foram retirados do livro "Cultivo y Desarollo de aptitud matemática del niño" escrito por Victor Mercante.

Nas indicações para a utilização dos problemas no ensino de aritmética, percebe- se um adensamento dessas discussões nas revistas

pedagógicas ao longo dos quarenta anos observados por Souza (2017)[219]. No final do século XIX, os problemas não centralizam as discussões nos artigos, diferenciando-se do século XX, no qual os problemas são deslocados para a temática dos artigos.

Os autores que publicaram apenas um artigo, consegue-se verificar um decantamento das ideias sobre o que, como e por que ensinar problemas e apontam para relações com as ideias pedagógicas disseminadas no período, ou seja, o método intuitivo e o escolanovismo.

É interessante observar também a mudança nos discursos dos autores que publicaram dois ou mais artigos publicados com um intervalo entre eles, pois a evidência desse decantamento fica mais clara como nos artigos de Escobar (1923; 1924; 1927) e de Proença (1919; 1930), possibilitando uma comparação entre o posicionamento do autor e relacionando com o contexto pedagógico.

Considerações Parciais

Para esse trabalho, apontamos alguns caminhos que possam denotar o que esteja acontecendo no ensino dos problemas no recorte temporal estudados por ambas as autoras.

Em 1890, encontramos a recomendação oficial para o ensino de álgebra, para resolver problemas mais difíceis (VALENTE, 2016, p. 10).

Analisando essa fonte, o manual pedagógico de Lacerda (1890) pois as pesquisas estão em estágio inicial, percebemos que se esperava que o professor soubesse resolver problemas com enunciados aritméticos que envolvem conceitos mais avançados no estudo de álgebra, como os de números inteiros, ainda que estes não apareçam nos manuais pedagógicos aqui analisados.

No manual pedagógico de Lacerda (1890) sem preparo aos leitores, encontramos já o uso da incógnita x para quantidades desconhecidas nos

[219] Trata-se de apontamentos de resultados que se encontram na dissertação de Andréia Fernandes de Souza (2017) intitulada: "Discursos sobre problemas aritméticos, 1890-1930".

conteúdos: proporção, regra de três direta, inversa e por redução a unidade, falsa posição, juro e desconto. No manual pedagógico analisado percebe-se a apresentação de resolução algébrica em problemas aritméticos, já apresentando a variável x, como uma forma de simplificar problemas "difíceis" nessas resoluções. (VALENTE, 2016, p. 10).

Há sinais de uso de álgebra nessas resoluções como uma melhor condução de resolução dos mesmos, a serviço de uma maneira mais facilitada para o entendimento (como descobrir a quantidade que está desconhecida inicialmente), ainda que não repleta de seu próprio rigor matemático, ou seja, não percebemos discussões mais profundas de álgebra.

Percebemos com esta pesquisa que o ensino de aritmética, mais especificamente o ensino de problemas, sofreram transformações de acordo com o discurso pedagógico disseminado em cada período. Este fato reafirma o papel da pedagogia não como um elemento adicionado ao saber, mas sim como parte fundamental de construção do processo de ensino das disciplinas escolares.

O professor que ensinava matemática no ensino primário, era formado com uma perspectiva enciclopédica, deveria saber mais que seu aluno. Portanto, mesmo que no ensino primário a álgebra fosse abordada de forma simples, na formação do professor o conteúdo era mais refinado.

Isso parece aparecer no manual pedagógico, pois os problemas aritméticos que ali aparecem utilizam em suas resoluções algébricas, uma álgebra que aborda somente as quantidades desconhecidas a serem resolvidas de uma maneira mais facilitada, ao se chamar essa quantidade de x.

Não percebemos ali discussão para se preparar o aluno nesse sentido, apenas se utiliza o recurso dessa quantidade pela letra x, o que nos incentiva a continuar nessas análises e procurar perceber se tal situação na apresentação desses conteúdos se mantem.

As discussões a respeito da prática docente eram assuntos de artigos das revistas pedagógicas e as posições a favor do método analítico e sintético permearam também as discussões sobre o ensino dos problemas, manual de Lacerda (1890) apresenta várias definições que iniciam das mais simples indo para as mais complexas, pode ser um indício de uma aproximação do método analítico.

Referências

A ESCHOLA PUBLICA. São Paulo, SP: Typ. da Industrial de São Paulo.1893-1897 Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133603 >. Acesso em: 01 de março de 2018.

ARAPUCA. Curiosidade matemática. Revista Nacional. 1922. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130553 . Acesso em: 5 de marco de 2018.

BARRETO, A.O. Aritmética. In: Revista A Eschola Publica. São Paulo, ano. 1, n. 4, p.309, dez., 1896. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/126739. Acesso em: 5fev.2118.

BERTINI, L.F. Os *problemas* de Aritmética no Ensino Primário, 1890-1940. Projeto de Pesquisa submetido e aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP. São Paulo, 2016.

BRITO, J. Cartas de Parker para o ensino de arithmética nas escolas primárias. Revista de Ensino, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 35-46, abr. 1902a. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/98842 .Acesso em 15 de março de 2018.

BRITO, J. Cartas de Parker para o ensino de arithmética nas escolas primárias. Revista de Ensino, São Paulo, ano 1, n. 3, p. 467-475, ago. 1902b. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98844 .Acesso em: 19 de março de 2018.

BRITO, J. Cartas de Parker para o ensino de arithmética nas escolas primárias. Revista de Ensino, São Paulo, ano 1, n. 4, p.681-685, out.1902c. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98845 . Acesso em: 19 de março de 2018.

BRITO, J. Cartas de Parker para o ensino de arithmética nas escolas primárias. Revista de Ensino, São Paulo, ano 1, n. 6, p. 1067-1082, fev. 1903. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98983 .Acesso em: 19 de março de 2018.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. Educação e Filosofia, 10 (20), jul./dez., 1996. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n3/1516-7313-ciedu-23-03-0597.pdf >Acesso em: 10 de abr. 2018.

COSTA, D. A.; VALENTE, W. R. Repositório: cadernos de trabalho. Editora Livraria da Física. São Paulo. 2015.

ESCOBAR, J. R.. Planos de aula sobres Números. Revista da Sociedade de Educação. São Paulo, n. 5, v. 2, p. 191-211, abr. 1924.

FERRAZ, A. N. O ensino de problemas. Revista Educação. São Paulo, n 1e 2, v. VII, p. 122-131, 1929. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115833. Acesso em: 05mar.2018.

GALVÃO. B. Arithmetica: Qual a ordem a seguir e qual o melhor processo para o ensino de frações. Revista de Ensino. São Paulo, ano 1, n. 1, p. 202 -212, jun. 1902. Disponível em:< http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/98843 > Acesso em: 19mar.2018.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, SP. SBHE/Editora Autores Associados. n. 1, Jan/jun. 2001. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/273-846-1-PB.pdf. Acesso em: 25fev.2018.

LACERDA, J.M. Arithmetica da Infancia. B. L. Garnier, Livreiro Editor, RJ, 1890. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100349 > acesso em: 25 mar.2018.

MONARCHA, C. Revistas de educação e ensino: São Paulo (1892-1944). In: III CBHE, 2004, PUCPR. Anais. Curitiba, 2004. Disponível em < http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/ >. Acesso em: 02mar.2018.

MORTATTI, M.R.L. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. São Paulo, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

SOUZA, A. F. Discursos sobre Problemas Aritméticos (São Paulo, 1890-1930). 2017. 135 f. Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP. São Paulo. 2017. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/178612 > Acesso em: 29 de março de 2018.

VALENTE, W.R. Oito temas sobre História da Educação Matemática. Rematec, Natal (RN), ano 8, n.12/jan.jun.2013. disponível em < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160384> acesso em 25mar.2018.

VALENTE, W. R. Saberes Elementares Matemáticos Do Ensino Primário (1890-1970): Sobre O Que Tratam Os Manuais Escolares? ANAIS do XIV Seminário Temático – ISSN: 2357-9889. Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: < http://xivseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2016/02/VALENTE_T3.pdf > Acesso em: 25mar.2018.

W., V. Problemas sobre números invertidos. Revista de Ensino, São Paulo, ano 11, n. 2, p.98-100,jun. 1902.Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97337. Acesso em: 19 mar.2018.

QUE GEOMETRIA ENSINAR? CIRCULAÇÃO DE MODELOS PEDAGÓGICOS INTERNACIONAIS (BRASIL, FINAL DO SÉCULO XIX)[220]

What would geometry teach? circulation of international pedagogical models (Brazil, late nineteenth century)

Gabriel Luís da Conceição[221]

Resumo: A presente investigação estuda a circulação das diferentes propostas para o ensino dos saberes geométricos em tempos intuitivos. Em específico, busca-se analisar a circulação de ideários estrangeiros na escola primária brasileira, apropriados por Luiz Augusto dos Reis em missão pedagógica na Europa, mais especificamente em Portugal, em anos finais do século XIX. O estudo utiliza como fontes de investigação, o relatório de viagem produzido por Luiz Reis e a *Revista Pedagogica*. Identifica-se com o estudo, mesmo sem a constituição de uma matéria designada por Geometria, modelos pedagógicos para o ensino dos saberes geométricos tais como: práticas de desenhar à mão livre, com início na cópia, com papel quadriculado, sem a utilização de instrumentos, enfatizando as coisas e suas aplicações práticas.

Palavras-Chave: História da educação matemática. Circulação. Internacional. Saberes geométricos. Escola primária.

Abstract: The present research studies the circulation of the different proposals for the teaching of geometric knowledge in intuitive times. In particular, the aim is to analyze the circulation of foreign ideas in the Brazilian primary school, appropriated by Luiz Augusto dos Reis on a pedagogical mission in Europe, more specifically in Portugal, in the final years of the 19th century. The study uses as research sources the travel report produced by Luiz Reis and the Pedagogica Magazine. It is identified with the study, even without the constitution of a subject called Geometry, pedagogical models for the teaching of geometric knowledge such as: freehand drawing practices, beginning with the copy, with graph paper, without the use of instruments, emphasizing things and their practical applications.

Keywords: History of mathematical education. Circulation. International. Geometric knowledge. Primary school.

---

[220] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho: Imprensa, Impressos Pedagógicos e Intelectuais do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[221] Doutorando na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Docente do Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB) e da Faculdade Sul Fluminense (FaSF). E-mail: gabrielluis_matematica@yahoo.com.br

Introdução

A proposta deste trabalho é discutir a circulação de recomendações acerca do ensino dos saberes geométricos[222] em tempos de pedagogia intuitiva[223] no Brasil, buscando evidenciar as apropriações do professor Luiz Augusto dos Reis registradas no seu relatório de viagem em missão pedagógica a Europa, mais especificamente à Portugal, no final do século XIX.

Dessa forma, entende-se que a circulação de ideias e pessoas no âmbito cultural abre um vasto campo para estudos sobre práticas diferenciadas e contrastantes de apropriação local de modelos (CARVALHO, 2013).

O movimento de circulação não representaria "importação" de ideias, mas "*apropriações*"[224] (VIDAL, 2006), e essas devem ser percebidas não como distorção dos originais, mas como reconstruções de significados, produzindo uma "*representação*"[225], uma nova originalidade. (*Idem*, 2005).

Além disso, de acordo com Matasci (2015), as missões científicas, ou mais genericamente a viagem de estudo ao estrangeiro, tratava-se de um elemento central para compreender a internacionalização do discurso pedagógico do século XIX. As missões fabricam um saber e uma *expertise*[226] inédita sobre os problemas pedagógicos previamente

---

222 *Os* saberes geométricos são "todos os conceitos, definições, temas, propriedades e práticas pedagógicas relacionadas à geometria que estejam presentes na cultura escolar primária" (LEME DA SILVA, 2015, p. 42).

223 Segundo Valdemarim (2004), o método intuitivo, objetivava três acontecimentos: levar o aluno a compreender o abstrato por meio do concreto, utilizar os cinco sentidos no processo de ensino e de aprendizagem, utilizar a indústria e a natureza para mostrar o conhecimento.

224 A *apropriação*, "tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem" (CHARTIER, 1990, p. 26).

225 As *representações* são "as matrizes de discursos e de práticas diferenciadas [...] que têm por objetivo a construção do mundo social e, como tal, a definição contraditória das identidades" (CHARTIER, 2002, p. 18).

226 A *expertise*, trata-se de "uma instância, em princípio reconhecida como legítima, atribuída a um ou a vários especialistas – supostamente distinguidos pelos seus

selecionados, que refletem as preocupações dos autores implicados. Para além disso, a difusão dos saberes do exterior segue por outros canais, sendo que o papel exercido pelos relatórios de viagem e pelas revistas pedagógicas precisam ser sublinhados.

Assim sendo, pergunta-se: que modelos pedagógicos para o ensino dos saberes geométricos nos primeiros anos escolares circularam por intermédio de Luiz Augusto dos Reis, ou ainda, que geometria ensinar no final do século XIX? Para responder à questão proposta neste texto, tima-se como fontes, o relatório oficial[227] produzido pelo docente após a visita a alguns países do velho continente, e a *Revista Pedagogica*[228].

Sobre a importância de investigações em periódicos pedagógicos, muito já se destacou a história da educação[229], e corrobora-se que, estas "fazem circular informação sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas", etc. (CATANI, 1996, p. 117).

Para além disto, o envio de professores em missões pedagógicas internacionais, e os relatórios produzidos por eles, tratavam de atividades comuns no final do século XIX, pois era a maneira que o país tomava contato com as atualizações em Educação. (GONDRA, 1997).

A abordagem e investigação tomadas aqui, nas revistas pedagógicas e no relatório de Reis (1892), vêm buscar e tomar o saber em circulação, no nosso caso, os saberes geométricos, como foco de estudo, tratando os

---

conhecimentos, atitudes, experiências-, a fim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos. Esta expertise é solicitada pelas autoridades do ensino tendo em vista a necessidade de tomar uma decisão e, participa poderosamente da produção de novos saberes no campo pedagógico. (HOFSTETTER et al, 2017, p. 57) (2009).

227 Publicado pela Imprensa Nacional – REIS, L. A. O ensino público em Portugal, Espanha, França e Bélgica. Rio de Janeiro; Imprensa Nacional, 1892.

228 Destacam-se os seguintes estudos sobre a *Revista Pedagógica*: Gondra (1997) e Gondra (1996) Acesso em 10 fev 2018cbhe7/pdf sileiros em viagem aos Estados Unidos (1929-1935)a e B8418418418

periódicos como um objeto cultural, que resguarda indícios de práticas (CARVALHO, 1998).

Outro fator a se destacar é que o recorte temporal deste estudo, anos finais do século XIX, é um tempo de valorização e circulação de modelos pedagógicos, período de ascensão das ideias internacionais advindas de várias partes do mundo (CAMBI, 1999).

Neste tempo, escasso de periódicos educacionais, sobressai, a *Revista Pedagogica,* e se configura, de acordo com Gondra (1997) como veículo de circulação pedagógica em tempos republicanos, tornando-se o canal oficial de circulação de normativas, programas, ideias pedagógicas da república etc.

A "Comissão de 1891" e a Figura de Luiz Augusto dos Reis

Segundo Gondra (1997) o museu *Pedagogium*[230] estava recrutando "destacados professores" para missões pedagógicas, donde aparece a figura do professor Luiz Augusto dos Reis, reforçando o movimento internacional de ações pedagógicas estudados por Matasci (2015).

Diversos professores partiram do Brasil com destino a outros países em busca de distintas experiências, de forma que a missão se tratava de uma "[...] técnica de investigação e conhecimento, como prática de observar, experimentar, comparar e produzir conhecimento sobre o outro". (GONDRA, 2010, p. 13).

Várias pesquisas[231] de cunho historiográfico estão relacionadas a temática "viagens pedagógicas", onde encontram-se variadas perspectivas e abordagens.

---

[230] Tratou-se de um museu pedagógico, fundado em 1890, no Rio de Janeiro, que neste tempo se tratava do Distrito Federal. Em 1897 foi transformado em um centro de cultura superior e, em 1906, recebeu o primeiro laboratório de psicologia experimental do país. Foi extinto em 1919 pelo Decreto Municipal n. 1360. Teve como diretores Joaquim José de Menezes Vieira, no período de 1890-1896 e Manoel Bonfim, de 1897 – 1919 (BASTOS, 2007).

[231] Destacam-se os trabalhos de Schueler e Gondra (2010), Chamon (2005), Pimenta (2008), Araújo (2010), Fonseca (2010), Pinto (2011), Cardoso (2015) e Rabelo (2016).

Em suma, os estudos chegam a conclusões de que os modelos pedagógicos europeus e norte-americanos seriam parâmetros para o Brasil no final do século XIX, e este texto, por ora, sugere o mesmo.

Neste tempo, as viagens pedagógicas intencionavam a aproximação de políticas educacionais, bem como as práticas pedagógicas inovadoras e bem-sucedidas, e de acordo com os estudos, a estratégia era quase que global. Vários países interessavam-se em enviar educadores com esta finalidade (MIGNOT e GONDRA, 2007).

> Os relatos produzidos pelos viajantes são construções ideológicas e sociais, dessa forma, deve-se considerar o seu contexto histórico-social, as condições de reprodução tal como nos propõe a História Cultural. Eles foram produzidos e publicados com uma intencionalidade, os relatores pretendiam compartilhar experiências, valorizar e difundir iniciativas de um modelo educativo. Eles apresentam transformações educacionais e uma nova cultura escolar compartilhada mundialmente. Trazem à tona – mesmo que seja dos seus pontos de vistas – características dos espaços escolares, métodos educativos, programas escolares, o ideal de professor e aluno valorizados naquele momento. [...] O deslocamento dos sujeitos para países estrangeiros com a finalidade de estudar o seu sistema educacional nos ajudam no entendimento das influências, apropriações e possíveis leituras de um modelo de ensino estrangeiro no campo educacional brasileiro. (CARDOSO, 2015, p. 37).

Mignot e Gondra (2007) indicam que as viagens vinham sendo realizadas por educadores do Brasil, da Espanha, de Portugal, da França, Alemanha, Suíça, Bélgica, Japão e de muitos outros países, e que se deslocaram a lugares próximos ou distantes com a mesma finalidade, aprender com o "outro".

A "Comissão de 1891", tratou-se da primeira comissão oficial republicana de professores brasileiros em viagem ao exterior e contava com os docentes primários Luiz Augusto dos Reis, Manoel José Pereira Frazão e Amélia Fernandes da Costa que circularam por Portugal, Espanha, França, Suíça, Suécia e Inglaterra. Esta primeira comissão foi designada em 28 de outubro de 1890 (SCHUELER & GONDRA, 2010).

> Os membros da comissão distinguiam-se daqueles que viajam por "puro prazer ou amor à cultura". Viajavam *na* e *pela* condição de professor, cabendo-lhes uma série de atribuições e encargos que outros viajantes não enfrentavam. Profissionais comissionados deveriam visitar as escolas, observar e estudar os métodos,

> técnicas e arquitetura de locais de ensino, escrever relatórios descrevendo tudo, além de remeter os materiais e objetos interessantes para o ensino no Brasil. Tais atribuições sugerem pensar a viagem em missão oficial como parte de uma troca entre os envolvidos, no sentido de dom e contradom, uma vez que, se, por um lado, recebia-se financiamento e custeio de hospedagem e deslocamentos, por outro, havia uma série de obrigações e encargos, no sentido de retribuir aqueles que financiavam a viagem. (MIGNOT, 2011, p. 437).

Vale ressaltar que a Revista Pedagógica destacou o retorno destes professores as salas de aula, reconhecendo o trabalho e a expertise adquirida de cada um para que coloquem em circulação de forma a serem apropriadas pelos professores brasileiros propostas internacionais para o ensino:

> É provável que as escolas dos professores D. Amelia Fernandes da Costa, Manoel José Pereira Frazão e Luiz Augusto dos Reis comecem este ano a trabalhar em condições que permitam ser executados os melhores métodos e processos de ensino, estudados por esses distintos colegas em sua recente e proveitosa excursão pela Europa. No ponto de vista material e pedagógico servirão de modelo ao nosso professorado publico e particular. (REVISTA PEDAGOGICA, 1895, p. 291).

E, quem era o professor Luiz Augusto dos Reis?

Luiz Augusto dos Reis, segundo Blake (1899), iniciou sua carreira docente na escola pública da Gávea – RJ, em 1870, sendo inicialmente professor adjunto, efetivando-se em 1873 "de acordo com o relatório do Inspetor Geral de 1873, em junho desse mesmo ano Luiz Reis foi aprovado nos exames de capacitação ao magistério, e por aviso de 31/07/1873 foi considerado habilitado para o magistério primário da Corte" (PINTO, 2011, p.32).

A autora ainda afirma que o professor exerceu o magistério de 1870 a 1895, de forma exemplar, dedicando os seus anos na instrução primária, destacando-se dos demais professores do então Distrito Federal, sendo ativo nos debates educacionais de sua época. Sua ação pedagógica sempre foi ativa e atuante, e isso pode ter contribuído para que fosse um dos escolhidos para compor o grupo de professores que representariam o Brasil na Europa na "Comissão de 1891".

Que Geometria Ensinar?

Luiz Augusto dos Reis, em seus registros de viagem, descreveu grande quantidade de referências sobre a cultura escolar europeia, como também valorizou o contato internacional: "quase todos os professores com que tive a honra e o prazer de travar relações, já percorreram, estudando minuciosamente e com o maior e o mais louvável interesse, a Espanha, a França, a Bélgica, a Itália, a Suíça e até a Suécia" (REIS, 1892, p. 11).

Descreveu, desde a arquitetura e o formato das salas e mobílias, até métodos pedagógicos, legislações, programas, livros e autores, mas o que ele registrou de propostas para o ensino dos saberes geométricos apropriadas em Portugal, Espanha, França e Bélgica?

É publicado um extenso relatório na *Revista Pedagogica*, que depois virara um livro, com minuciosos detalhes e registros da estadia do professor Reis na Europa, especificamente em Portugal, onde dedicou a maior parte do seu tempo.

Sobre este país, Reis inicia apresentando a configuração do ensino primário. Sobre os temas dos saberes geométricos, ele escreve que, "o ensino primário elementar[232] para ambos os sexos compreendia dentre outras coisas "princípios de sistema métrico e princípios de desenho" e para o sexo feminino eram acrescidos os "trabalhos de agulha", que incluem tomar medidas, moldes e demais atividades desse ofício, empregados de modo "prático".

Além disso, Luiz Reis explica que o ensino primário das escolas portuguesas, principalmente os das escolas "*centraes*"[233], era composto por uma primeira parte caracterizada como elementar e uma segunda, como complementar. A elementar era dividida em classes, cada uma delas

---

232 Destinado a alunos de 6 a 12 anos.

233 Escolas localizadas na região central de Lisboa. Haviam ainda outras duas categorias escolares em Portugal: as escolas *parochiaes*, que funcionavam nos arredores de Lisboa, e as escolas *especiaes*, em que algumas eram localizadas na cidade e outras mais afastadas. (REIS, 1892, p. 12).

a cargo de um professor, funcionando em salas separadas, sendo a primeira classe denominada "curso inferior" com duração de dois anos. A segunda, "curso médio", também com permanência de dois anos e, por fim, a terceira, ou "curso superior", com constância de um ano, completando assim o primário elementar.

Reis destaca também que os professores das escolas "*centraes*" eram divididos em duas categorias: ordinários e auxiliares ou especiais. Os professores ordinários tinham a seu cargo o ensino literário e científico, já os auxiliares ou especiais são os de "ginástica, militares, canto coral, *desenho*, caligrafia e louvores" (1892, p. 25). Estes professores, deveriam "reunir os trabalhos de caligrafia, desenho, cópia, ditado, redação, cadernos de problemas dos alunos, feitos por estes nas suas respectivas classes, pô-los em ordem e por numero de alunos" para que sejam arquivados e alguns expostos devido a sua perfeição. (1892, p. 26).

Reis faz circular que apesar de não existir uma matéria denominada "geometria" os seus saberes estavam reunidos no sistema métrico, no desenho e nos trabalhos manuais, pois visualiza-se elementos que o compõem: na distribuição de classes encontramos medidas, estudo de superfícies, de figuras geométricas e a presença dos princípios de desenho e que na aplicação desses saberes dava-se ênfase a um ensino prático, intuitivo, como ele mesmo diz várias vezes no seu relatório, reforçando a circulação desse movimento pedagógico.

Para além disso, haviam professores diferentes para o que podemos chamar de matérias teóricas e práticas, e que estas atividades, voltadas a prática, onde insere-se o desenho, as "melhores" eram selecionadas e posteriormente expostas. A exposição dos melhores trabalhos, remetidos a prática e reunidos, colocam em discussão características do método intuitivo de ensino.

Além disso, o curso primário elementar em 1891 continha a seguinte distribuição acerca dos saberes geométricos:

Quadro I – Saberes Geométricos presentes nas escolas primárias elementares de Portugal.

1ª Classe	*Sistema Métrico*: Conhecimento prático do metro e suas divisões.	*Desenho Linear:* Traçar linhas retas – aplicação prática destas linhas; cópia de desenhos simples auxiliada por meio de quadrícula, primeiramente nas lousas, depois em papel.
2ª Classe	*Sistema Métrico*: Conhecimento prático das principais medidas lineares de capacidade e peso, que houver na escola, e uso destas mesmas medidas nos limites impostos pela conveniência do aproveitamento do tempo; Problemas *graduaes* e de uso comum aplicados aos conhecimentos adquiridos.	*Desenho Linear:* Traçar linhas curvas, mistas e paralelas – aplicação prática destas linhas; Desenhos simples de objetos de uso comum.
3ª Classe	*Sistema Métrico:* Superfície e volume dos corpos – Conhecimento prático e denominação das principais figuras geométricas: triângulo, quadrilátero, trapézio, polígonos regulares, circulo, prismas, pirâmides, poliedros regulares, esfera, cilindro, cone, tronco do cone etc; Medidas agrárias – Modo prático de avaliar a área do retângulo, triângulo, trapézio, bem como a de qualquer polígono regular; Medidas usuais de volume e modo prático de seu emprego. Processo prático para avaliar o volume de prismas retos. Equivalência entre as medidas de volume e as de capacidade.; Modo prático de fazer a medição da lenha no: problemas graduais e de uso comum, em cuja solução se apliquem os conhecimentos adquiridos com os exercícios anteriores.	*Desenho Linear:* Denominação e conhecimento prático das principais figuras geométricas, tais como: círculos e linhas que nele se consideram ângulos e suas espécies – avaliação dos ângulos pelos arcos descritos do vértice como centro – construção de ângulos de grandeza dada, ora com o auxílio do transferidos ora com o compasso; Processos gráficos para tirar perpendiculares a qualquer ponto de uma reta – processos gráficos para traçar linhas retas paralelas; divisão da reta e do ângulo; Imitar da estampa ou do quadro preto: ornatos utensílios de uso comum em ponto maior e menor; esboço do mapa de Portugal e suas possessões, servindo-se os alunos do papel quadriculado, do papel completamente liso, e do quadro preto.

Fonte: O autor, a partir de REIS (1892) e REVISTA PEDAGOGICA (1892)

Analisando o quadro, percebe-se saberes geométricos espraiados pelo estudo do sistema métrico e do desenho, e ainda, apesar da

nomenclatura "*Desenho Linear*"[234] aparecer nas três classes, a menção ao uso de instrumentos só parece na terceira. Reis afirma que eram aplicados, em maioria, "princípios de desenho". Não se sabe com certeza quais sejam esses princípios, pode-se inferir que estejam pautados no desenho à mão livre, a partir de indicações como cópia de desenhos simples e conhecimento prático das principais figuras geométricas. Com a indicação dos instrumentos somente na terceira classe, tudo indica que as práticas de desenhar a mão livre caracterizavam o ensino de desenho na escola portuguesa.

Outra questão que podemos observar é que tanto para o sistema métrico quanto para o desenho a proposta é não iniciar com as nomenclaturas e propriedades. As denominações em ambos são indicadas somente na última classe, marca do ensino intuitivo, onde a proposta justamente é não iniciar com nomes e propriedades, inicia-se com cópia, com papel quadriculado, sem uso de instrumentos e ao final eles são apresentados.

Para além disso, as medidas de capacidade e de peso são propostas antes de área e volume, fazendo referência ao aproveitamento do tempo.

Ainda, é publicado no primeiro tomo da Revista Pedagógica, doação de materiais pedagógicos feita por uma escola portuguesa ao *Pedagogium,* a pedido de Luiz Reis, dentre estes materiais são descritos pela revista, "círculo, quadrado, pentágono, hexágono, octógono, prismas, cubo" para atividades práticas, evidenciando a proposta propagada pelo movimento pedagógico em voga. Fica então ratificada a importância das "coisas" para o ensino de geometria, o contato com as figuras, a visualização.

[234] Os estudos da História da educação matemática apontam que a nomenclatura "desenho linear" se dava quando no ensino de desenho, fazia-se o uso de instrumentos.

Seguindo o seu relatório, Reis destaca os livros[235] adotadas nas escolas portugueass, afirmando que,

> Quem folhear os livros adotados nas escolas portuguesas notará que a maior parte dos seus autores não faz obra de fancaria com o interesse unicamente nos lucros pecuniários. Para honra dos que trabalham para as escolas, dos que lhe preparam os manuais, nota-se um cuidado escrupuloso na escolha dos assumptos, do papel e na impressão do livro, procurando torna-lo útil e atraente, enchendo, quanto possível, de boas gravuras, etc. (REIS, 1892, p. 67).

Aqui, percebemos o cuidado para com as obras de "boas gravuras", valorizando, dentre outros aspectos a imagem, a visualização, marca quase que escassa na produção de livros didáticos na vaga tradicional, e agora, a tendência internacional valoriza, o papel atraente, utilitário do livro didático, o que percebe, que também estava a acontecer com a Geometria.

Outra característica do relatório produzido por Luiz Augusto dos Reis, é a descrição individual da visita em cada escola portuguesa, destaco aqui as que ele identifica ou faz circular saberes geométricos.

A primeira delas, denominada *Escola Maria Pia*, destaca-se no desenvolvimento do desenho geométrico e desenho de ornato, bem como os trabalhos manuais. Ressalta que a escola possui o seu próprio museu, e que nos horários escolares, as aulas de desenho e trabalhos manuais acontecem fora dos horários normais de aula, sendo dedicadas as seguintes horas semanais para cada disciplina: *desenho e trabalhos manuais* – três horas no 1º e no 2º ano e duas horas 3º e 4º.

Entende-se aqui, com uma carga horária específica e fora dos horários padrões de aula, que o ensino dos saberes geométricos, mais especificamente do desenho e dos trabalhos manuais, tem lugar de

---

[235] Cita-se no relatório as seguintes obras: "*Noções práticas de aritmética e sistema métrico*", de Antonio M. de Freitas; "*Sistema métrico da infância*", de autoria de Francisco M. H. S. Pereira; "*Aritmética elementar e Sistema métrico*", por Travassos Lopes; "*Noções elementares de geometria e Compendio de desenho linear"*, de T. Motta; "*Geometria sintética*", escrito por Nunes Godinho; "*Compêndio de desenho*", por J. Miguel de Abreu; "*Compêndio de desenho*", de Simões Lopes e "*Compêndio de geometria*", de autoria de Travassos Lopes.

destaque nos escritos de Reis, e ela a todo tempo é destacada, seja para o progresso das faculdades humanas, seja para a vida cotidiana, com aplicações na indústria, enfim, desenho e trabalhos manuais aparecem como um dos meios pelos quais os saberes geométricos devem ser ensinados.

Ao finalizar os registros sobre a escola destaca que "nesta escola tive ensejo de ver magníficos trabalhos de desenho e bordados" (REIS, 1892, p. 77).

Agora, ao descrever outra instituição, nomeada *Escola Rodrigues Sampaio e Museu Pedagógico*, afirma que

> A escola possui bem montadas oficinas de trabalhos manuais nas quais trabalham 44 alunos. Essas oficinas são carpintaria e serralheria, incluindo nesta, trabalhos de lima de torno e de forja.
>
> Assisti ao trabalho nas oficinas e devo declarar que saí satisfeitíssimo pelo que vi. A escola já possui coleções de bons trabalhos de carpinteiro e ferreiro feitos pelos alunos.
>
> Estas oficinas merecem muito o desvelo do diretor e são dirigidas por mestres habilitados. [...] Quando estava em Paris recebi uma carta do Dr. Adolpho Coelho[236] comunicando-me a breve remessa desses objetos. [...]Penso que tais objetos, bem como informações minuciosas sobre a escola são necessárias. (REIS, 1892, p. 82).

Nesta escola, os alunos de cada ano têm 10 horas e meia de aulas de trabalhos manuais e 8 horas de ensino de desenho, em um total de 42 horas e meia por semana.

> Os alunos do 1º ano executam em dias alternados exercícios em madeira e ferro. Os do 2º e 3º ano seguem a oficina que preferem, tendo, todavia, cada semana 1 dia de exercício na outra. A média total de lições nas oficinas durante o ano é 208 com 364 horas de trabalho útil, sendo a média total no fim de 3 anos é de 1.092 horas, o que reduzido a dias de 8 horas úteis de trabalho dá 136 dias, dos quais aproximadamente 103 numa oficina e 33 na outra. (REIS, 1892, p. 84).

Mais uma vez, e com carga horária bem mais acentuada, é separado por esta escola um bom tempo para o ensino de desenho e dos trabalhos manuais, confirmando, com a inferência de que é posto em circulação pelo

[236] Diretor da Escola Rodrigues Sampaio.

professor Luiz Augusto dos Reis que o ensino dos saberes geométricos se dava por meio de outras rubricas escolares.

Em específico, sobre as atividades manuais, nas oficinas de ferro desta escola destacam-se os seguintes saberes geométricos:

Quadro 2 – Atividades nas oficinas de ferro.

1º ano	*Forjador:* Tornar redondo um pedaço de ferro quadrado; idem do quadrado para redondo; encalçar um extremo em ferro redondo; idem em ferro quadrado; oitavar um pedaço de ferro; tornar um pedaço de ferro quadrado em duas grossuras; idem de ferro redondo, etc.	*Serralheiro:* Cortar e limar chapa de ferro, dando-lhe a forma geométrica indicada; Cortar e limar uma pequena superfície plana em ferro fundido, etc.	*Torneiro mecânico:* Desempenar ferro redondo; idem quadrado; tornear ferro redondo; tornear ferro quadrado; tornear furos cilíndricos em ferro fundido. Em todos os trabalhos deve haver a maior exatidão nas medidas.
2º ano	*Forjador:* Virar diversos ferros dando-lhe a forma circular e angular; calcear ferro redondo e quadrado de pequenas dimensões, etc.	*Serralheiro:* cortar, cercear e virar chapa de ferro dando-lhe a forma angular, cilíndrica e piramidal etc.	*Torneiro mecânico:* Tornar quanto possível aplicável a objetos úteis.
3º ano	*Forjador:* Emprego dos exercícios dos anos anteriores na construção de alguns objetos úteis.	*Serralheiro:* Construção de diversos modelos e de ferramentas brancas, tais como: compassos, esquadros etc; exercícios de cinzelamento em superfícies planas e curvas	*Torneiro mecânico:* Construção de ferramentas e outros objetos.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de REIS (1892).

Neste quadro, sobressaem o estudo das, em todos os anos observam-se atividades manuais que objetivam construir ou trabalhar com peças de ferro dando a elas formas geométricas. Um ensino de trabalhos manuais próximo ao ensino das formas, permeando outros saberes geométricos como, o estudo das dimensões, da exatidão nas medidas, sem é claro deixar de lado as propostas intuitivas da importância das coisas, do prático, do útil para a vida cotidiana do aluno.

Já na oficina para os trabalhos manuais de madeira, as seguintes atividades eram desempenhadas pelos alunos:

Quadro 3 – Trabalhos de madeira.

1º ano	Aparelhar um pau em quadrado com diferente número de faces; idem em redondo; dimensões.
2º ano	Continuação dos exercícios do 1 ano e suas aplicações: prensas de diferentes diâmetros; nomenclatura e uso dos moldes; fazer um topo reto, côncavo ou convexo. Aplicação destes exercícios a objetos úteis
3º ano	Continuação dos exercícios do 2º ano; construção de ferramentas; aplicação a objetos úteis. Perfilar curvas côncavas e convexas; Fazer os exercícios em tamanho natural ou do modelo

Fonte: Construído pelo autor, a partir de REIS, 1892.

As atividades manuais de madeira da escola, assim como os exercícios de ferro, desempenham o ensino das formas, agora com a madeira, das superfícies, com o estudo das "faces", e tal como as atividades na oficina de ferro, os princípios intuitivos se destacam com a indicação as aplicações práticas relacionadas a objetos usuais, em tamanho natural.

Encerrando o seu relato sobre a Escola Rodrigues Sampaio, o professor Luiz Augusto dos Reis informa o envio ao Brasil com destino ao *Pedagogium* de uma "magnifica coleção de trabalhos manuais feitos pelos alunos dessa escola" (1892, p. 88).

> Nessa coleção encontram-se exercícios da oficina de obras de ferro, figuras de chapa do mesmo metal, peças polidas de ferro e aço, ligações de chapas de ferro, exercícios da oficina de madeira, objetos de uso comum, exercícios preliminares de torno de madeira, ferramentas e objetos de uso comum feitos ao torno. (REIS, 1892, p. 88)

A pedido do docente, foram encaminhados trabalhos manuais de madeira e ferro ao museu *Pedagogium*, no Rio de Janeiro, reforçando a circulação deste meio para o ensino de geometria, o que desta forma possibilitaria aos professores brasileiros tomarem contato com o que foi produzido por alunos em Portugal, e até, com isso, fazer destas construções modelos para as suas aulas.

Após os registros destas duas escolas de Lisboa, Reis continua seu relatório, agora descrevendo suas experiências e apropriações nas escolas localizadas no Porto. Assim como em Lisboa, a legislação indica escolas primárias elementares e complementares, equivalentes ao que foi dito anteriormente.

Inicia com o programa das escolas, onde não se observa na primeira classe, nenhuma referência ao ensino dos saberes geométricos, o que só vem aparecer na segunda classe, onde é inserida a matéria "desenho linear", de forma que o programa indica os seguintes temas para o seu ensino:

> Cópia nas pedras, pautadas quadricularmente, das diversas linhas. Sua nomenclatura. Explicação das linhas intuitivamente com os vários objetos da aula.
>
> Círculo e linhas nele compreendidas. Ângulos e suas espécies. Figuras geométricas simples. Superfícies que limitam um corpo. Linhas formadas pelas arestas. (REIS, 1892, p. 110).

Diferente do que vinha acontecendo em Lisboa, agora, no Porto, o estudo de temas relativos aos saberes geométricos se iniciava a partir do desenho, no segundo ano primário, e concernente a mesma matéria, agora para a terceira classe, o programa indica:

> Recapitulação das matérias estudadas na 2ª classe. Polígonos; cópias dessas e outras figuras em ardósia quadriculadas. Ornatos simples e graduais. Objetos de uso comum e de fácil execução. Aplicação de curvas. Pequenos ornatos. Objetos de uso. Mapas cartográficos. (REIS, 1892, p. 114).

Para estas duas classes, os programas portenhos, propõem, sem definições e propriedades prévias, que os alunos com a prática do desenho, intuitivamente, tomem contato com temas geométricos, aqui, não se definem ou formalizam conceitos, a prática de observar e reproduzir os desenhos é suficiente para o estudo destes saberes.

Assim como fez com as escolas de Lisboa, após apresentação do programa, são colocadas em circulação por Reis, particularidades de cada escola. Iniciou os registros pela "*Officina de S. José*", que segundo Reis (1892) tratava-se de uma escola de artes e ofícios, que objetivava dar o ensino profissional a crianças pobres e abandonadas. A escola tratava-se

de um internato, que objetivava aprender uma arte de ofício, a instrução primária elementar e o desenho, e contava com um professor de instrução primária, um professor de desenho etc. Os trabalhos nesta instituição eram divididos em classes de estudo, e oao curso de desenho, eram dedicadas as "segundas e quintas das 1 as 8 ½ horas" (REIS, 1892, p. 118).

Percebe-se assim como as demais escolas visitadas, a dedicação de um considerável tempo dedicado ao desenho, reforçando ser ali um dos lugares para o ensino dos saberes geométricos, assim Reis encerra o seu relatório sobre Portugal.

Considerações Finais

Muitas são os modelos pedagógicos que circulam no final do século XIX. Pode-se dizer que o período e as fontes investigadas são ricos em relatos, modelos e sugestões que evidenciam a presença de propostas para o ensino de saberes geométricos apropriadas do exterior e postos em circulação na vaga modernizadora.

As apropriações de Reis nos permitem identificar que os saberes geométricos na escola primária portuguesa se encontravam vinculados ao desenho linear, e que apesar da nomenclatura, o instrumento aparecia somente nas últimas classes/anos, e nos anteriores davam lugar a um desenho à mão livre. Para além disso, os saberes geométricos também permeavam o estudo do sistema métrico.

A proposta estrangeira como modelo pedagógico a ser seguido, ainda fez circular que as construções manuais de figuras cotidianas e aplicadas à indústria e ao trabalho feitas com perfeição geométrica eram valorizadas, expostas e premiadas, ressaltando a sugestão da pedagogia intuitiva.

Entretanto, a proposta era de que eles não deveriam se apresentar de forma teórica, nem como uma matéria designada por Geometria: eles deveriam exibir-se por meio de várias rubricas tais como, desenho, medidas, trabalhos manuais, etc. Trata-se de um saber que assume

diferentes finalidades, que se espraia de maneira harmoniosa a outros saberes.

Além disso, as propostas advindas de Portugal, valorizavam um ensino que não deveria iniciar-se com as nomenclaturas e propriedades geométricas, mas sim com cópia, em papel quadriculado, sem instrumentos, e que a formalização, só deveria acontecer nos anos finais de estudo, o manuseio, observação, exposição e premiação nas construções manuais e no desenho, a indicação ao concreto, a prática, ao toque, a experimentação, as coisas marcavam o ensino português de saberes geométricos e estavam, em finais do século XIX em circulação no Brasil.

Tempos de circulação de propostas estrangeiras, que fazem menção ao ensino dos saberes geométricos, colocando em cena, com direção aos professores, propostas internacionais de uma "geometria para ensinar".

Referências

ARAÚJO, R. M. M. Benedicta Valladares Ribeiro 1905-1989: formação e atuação. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2010.

BASTOS, M. H. C. A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, vol. 12, 2007.

BLACKE, A. V. S. Dicionário Bibliográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1899.

CAMBI, F. História da pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, M. M. C. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.

CATANI, D. B. A imprensa pedagógica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. In: *Educação e Filosofia.* 1996, p. 115-130.

CATANI, D. B; BASTOS, M. H. C. (Org.). Educação em Revista: a imprensa e a história da educação. Rio de Janeiro: Bertrand: Difel, 1997.

CHAMON, C. S. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora. Tese (Doutorado) – UFMG, Belo Horizonte, 2005.

CHARTIER, R. A historia cultural entre praticas e representações; tradução de Maria Manuela Galhardo. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. A história cultural: entre práticas e representações. 2ª ed. Lisboa: Difel, 2002.

FONSECA, N. M. L. Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação docentes 1912-1932. Dissertação (Mestrado), Minas Gerais: UFMG, 2010.

GONDRA, J. G. O veículo de circulação da pedagogia oficial da república: a Revista Pedagogica. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 78, n. 188/189/190. p. 374-395, jan/dez, 1997.

GONDRA, J. G. Apresentação. Dossiê: Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. Revista Brasileira de Educação, n. 22, p. 13-16, 2010.

GONDRA, J. G. A Pedagogia da República: uma leitura do discurso oficial da revista Pedagógica (1890-1896). São Paulo: FEUSP, 1996.

HOFSTETTER, R; SCHNEWLY, B. Introduction – Savoirs em (trans)formation – Au coeur des professions de l`enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R; SCHNEWLY, B (éds) Savoirs em (trans)formation – Au coeur des professions de l`enseignement et de la formation. Bruxelles: Editions De Boeck Université, 2009.

LEME DA SILVA, M. C. Caminhos da pesquisa, caminhos pelos saberes elementares geométricos: a busca da historicidade da prática nos estudos de educação matemática no Brasil. In: VALENTE, W. R.(Org.) *Prática. Cadernos de Trabalho*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

MATASCI, Damiano. L'école républicaine et l'étranger. Une historie internacionale des réformes scolaires en France 1870-1914. ENS ÉDITIONS, 2015.

MIGNOT, A. C.; SILVA, A. L. Tão longe, tão perto: escrita de si em relatórios de viagens. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 435-458, 2011.

MIGNOT, A. C. V. e GONDRA, J. G. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. In: MIGNOT, A. C. V. e GONDRA, J. G (orgs). Viagens Pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2007, p. 7-14.

PIMENTA, J. S. As duas margens do Atlântico: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles (1934). Tese (Doutorado). Rio de Janeiro, UERJ, 2008.

PINTO, I. A. G. UM PROFESSOR EM DOIS MUNDOS: a viagem do professor Luiz Augusto dos Reis à Europa (1891). Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2011.

RABELO, R. S. Destinos e trajetos: Edward Lee Thorndike e John Dewey na formação matemática do professor primário no Brasil (1920-1960). 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

REIS, L. A. O ensino público em Portugal, Espanha, França e Bélgica. Rio de Janeiro; Imprensa Nacional, 1892.

RIO DE JANEIRO. Revista Pedagógica. Tomo Segundo, Rio de Janeiro. Livraria Classica de Alves & Companhia, n. 1, abril/setembro, 1891.

SCHUELER, A. F. M.; GONDRA, J. G. A longa peregrinação de um professor da roça na Europa. In: MIGNOT, A. C. V; GONDRA, J. G. (org) Viagens pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHUELER, A. F. M.; GONDRA, J. G. Olhar o outro, ver a si: um professor primário brasileiro no velho mundo (1890-1892). Revista Brasileira de História da Educação, n. 22, p. 88-114, 2010.

VALDEMARIN, V. T.. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

VIDAL, D. G. Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores associados, 2005.

VIDAL, D. G.O museu escolar brasileiro: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX). In: FERNANDES, R.; LOPES, A.; FARIA FILHO, L. (orgs.) Para a compreensão histórica da infância. Porto: Campo das letras, 2006.

ESCRITOS SOBRE EDUCAÇÃO DO INTELECTUAL JOÃO ROBERTO MOREIRA EM TERRAS CATARINENSES (1937-1943)[237]

João Roberto moreira and the normal course of the institute of education of florianópolis (1937-1943)

Leziany Silveira Daniel[238]

Resumo: O intelectual catarinense João Roberto Moreira (1912-1967) tornou-se figura conhecida no âmbito nacional, quando de sua atuação junto aos principais órgãos da pesquisa educacional no Brasil, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, nas décadas de 1940 e 1950. O presente trabalho privilegia sua gênese intelectual que ocorreu ainda em Santa Catarina, quando atuou como professor e Diretor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis (1937-1943). Principalmente, durante o governo do Interventor Federal em Santa Catarina Nereu Ramos (1937-1945), os propósitos de nacionalização foram mais acirradamente perseguidos, passando a formação de professores a ocupar função estratégica na implementação das políticas governamentais.

Palavras-Chave: Intelectual. Formação de professores. Movimento pela escola nova.

Abstract: The Brazilian intellectual João Roberto Moreira (1912-1967) became a well-known figure at the national level, when he worked with the main organs of educational research in Brazil, such as the National Institute of Educational Research and the Brazilian Center for Educational Research, in The present work privileges his intellectual genesis that occurred in Santa Catarina, when he acted as professor and Director of the Normal Course of the Education Institute of Florianópolis (1937-1943). Mainly, during the government of the Federal Auditor in Santa Catarina Nereu Ramos (1937-1945), the purposes of nationalization were more intensely pursued, with teacher training taking a strategic role in the implementation of government policies.

Keywords: Intelectual. Teacher training. New school movement.

[237] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[238] Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O intelectual João Roberto Moreira, educador que teve uma trajetória marcada por atuações junto ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e em missões da UNESCO pela América Latina, teve suas primeiras experiências educacionais ainda no seu estado natal, Santa Catarina. Nascido na cidade de Mafra, em 1912, Moreira optou pela carreira educacional, quando em Curitiba, teve seus primeiros contatos com o Movimento pela Escola Nova, iniciado no Brasil, trabalhando nos anos 30 e 40 do século XX no projeto de nacionalização do ensino e no Movimento pela Escola Nova, agora em Santa Catarina.

Para tanto, pretendemos neste estudo, evidenciar algumas das atuações e pensamentos deste intelectual, com o propósito de discutir e entender algumas das nuanças e perspectivas educacionais em evidência neste momento. Muito mais do que evidenciar a figura intelectual em questão, nossa preocupação é torná-la instrumento para discussão de algumas das principais questões educacionais do período.

Destacamos, assim que o cenário político catarinense, no final do século XIX e início do século XX, foi marcado por intensas disputas pelo poder do governo do estado catarinense, com momentos de conciliação de rivais, mas também de rupturas políticas que demonstravam as próprias contradições vividas pelo país.

Depois da breve experiência como diretor do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville, Moreira tornou-se professor catedrático da cadeira de Pedagogia e Psicologia Educacional do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, em 1937. Além de ministrar essa disciplina, ele também atuou como professor interino da disciplina de Didática (1938-1940), professor interino de Sociologia (1938-1940) e diretor dessa instituição (1941 a 1943).

Antiga Escola Normal Catarinense, o Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis passou a se configurar, principalmente a partir de 1935, como instituição modelo para a formação de professores em Santa Catarina. Para tanto, gozava de apoio e incentivo do governo

catarinense para a ampliação, discussão e divulgação das principais idéias e estudos do campo educacional catarinense e nacional. Nesse contexto, Moreira passou a atuar primeiro como professor e, em seguida, como diretor desta instituição. Caracterizamos o período em que esteve no Instituto como aquele em que ele pôde: dedicar-se, mais detidamente, aos estudos sobre educação; estabelecer um vínculo mais estreito com o Governo do Estado Catarinense, sendo, ao mesmo tempo, interlocutor privilegiado das discussões científicas do campo educacional e incentivador e apoiador das políticas estatais; e ampliar seus espaços de interlocução intelectual e de atuação profissional e política.

Com o apoio do governo, Moreira viabilizou e concretizou iniciativas que favoreceram e foram determinantes para a constituição do Instituto como espaço de formação e espaço intelectual privilegiado no cenário educacional catarinense. Ao assumir a direção do Instituto, em 1941, uma de suas primeiras iniciativas foi a criação da revista "Estudos Educacionais". Do total de seis números publicados, cinco foram produzidos durante a permanência de Moreira no Instituto. No primeiro número da revista, publicada em agosto de 1941, há a seguinte dedicatória ao Secretário: "Ao Exmo. Sr. Dr. Ivo d'Aquino, a cuja Secretaria estão subordinados os serviços de Educação, em Santa Catarina, oferecemos este primeiro número de 'Estudos Educacionais' que lhe deve a idéia da fundação, e sem cujo apoio não teriam tão pronta realização".

Moreira salientava, no primeiro número da revista (agosto de 1941), o caráter desse periódico. Na "Apresentação" indica que a revista passou a ser publicada por sugestão do Secretário de Educação, Justiça e Saúde de Santa Catarina do período, Ivo d'Aquino, que, "interessado em dar ao nosso educandário não só melhores meios educacionais, como também maior expansão cultural, resolveu a realização desta revista, outra coisa não teve em mira que aproveitar um fator importante de ação pedagógica: o periodismo escolar, quando bem aproveitado".

De acordo com Moreira, o objetivo desse periódico era proporcionar "verdadeiro espírito de indução e trabalho que caracterizam os tempos atuais, fazendo que, por intermédio de 'Estudos Educacionais', nossos alunos se capacitem dos reais e mais importantes problemas da técnica pedagógica". Foram publicados na revista, textos produzidos pelos alunos do Curso Normal, a partir de aulas ministradas em cada disciplina, "manifestando o seu interesse por um determinado ponto ou questão", bem como resumos de aulas dos próprios professores.

Assim, cada professor, "pela publicação, salienta uma de suas aulas e coloca-a sob os olhos do aluno, como ponto de referência para os estudos que fizer; ou, então, toma um problema prático, examina-o por escrito, e, dessa forma, faz com que seja tida sem vista, a aula dada sobre o assunto".

Textos de autoria de políticos e intelectuais de projeção nacional e internacional também foram publicados na revista, como de Fernando de Azevedo[239], de Roger Bastide[240], de Donald Pierson[241] e de Lourenço

[239] Fernando de Azevedo esteve no Instituto de Educação de Florianópolis em dezembro de 1941, convidado para ser paraninfo de uma turma de normalistas do Curso Normal. Seu discurso intitulado "Entre as angústias do presente", foi publicado na revista Estudos Educacionais de nº 3, em novembro de 1942.

[240] Roger Bastide nasceu em Nímes, França, em primeiro de abril de 1898. Em 1937, veio para o Brasil lecionar Sociologia no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Permaneceu dezesseis anos, lecionando e fazendo pesquisas, colaborando em vários jornais e revistas (publicou no Brasil 17 livros, 168 resenhas de revistas e 506 artigos em jornais e muitas resenhas). Em março de 1942 Roger Bastide compareceu ao Instituto realizando a palestra intitulada "Educação dos educadores" (Palestra publicada em português – tradução de João Roberto Moreira - na revista Estudos Educacionais nº 4, junho de 1943).

[241] Professor da Universidade de Chicago, Pierson atuava, naquele momento, como professor de Sociologia e Antropologia Social da Escola Livre de Sociologia e Política. Em 1942, mais precisamente no dia 08 de julho, esteve no Instituto proferindo a palestra "Educação, Ciências e mundo atual" (publicada na revista Estudos Educacionais nº 3, novembro de 1942). Donald Pierson passou a organizar e dirigir, em 1943, uma série de livros intitulada "Biblioteca de Ciências Sociais". Traduzindo livros, originalmente escritos em língua inglesa, Pierson passou a distribuí-los para várias regiões do país. O contato com Santa Catarina foi feito mediante, principalmente, João Roberto Moreira e Henrique Stodieck. (PIERSON, Donald. [Carta] 1943 mar. 03, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito).

Filho[242]. Os artigos publicados nos seis números da revista deixaram perceber, já na leitura dos títulos de muitos deles, a discussão em torno dos fundamentos científicos necessários à formação de professores, bem como dos encaminhamentos políticos que pretendiam ser dados à educação no estado catarinense. Entendemos que a iniciativa de criação e divulgação da revista não era uma iniciativa isolada. Na sua terceira publicação, de novembro de 1942, a revista apresenta um texto introdutório, "Visitas Ilustres", evidenciando que sua criação estava articulada a uma série de propostas e ações do governo para o Curso Normal do Instituto, iniciada ainda no final dos anos 30 do século XX, logo depois da reforma de 1935. Indica o texto que "os nossos alunos, por uma simples modificação do processo de verificação do aproveitamento, têm ganho, nestes últimos 4 anos de trabalho escolar, o sentimento de que seu curso não é uma utopia desalentadora de esperanças, mas uma realidade que promete os frutos sazonados do futuro".

Diante disso, procura-se indicar que o trabalho realizado no curso normal baseava-se na realização de estudos pelos próprios alunos, a partir de problemas sugeridos pelos professores, não se limitando "ao simples e monótono ouvir e reproduzir do que foi ouvido". Para tanto, indica ainda o texto, que os alunos precisavam freqüentar tanto a Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, como a do próprio Instituto, pois nesses espaços eles entrariam em contato com os principais autores da área, mediante livros e revistas científicas. Como aconteceu quando era diretor do Ginásio Conselheiro Mafra, Moreira destaca o esforço em tentar acompanhar as principais discussões educacionais, evidenciando que no Instituto os alunos e professores teriam contato com as principais obras que tratavam da Escola Nova. Além do contato com a

[242] Lourenço Filho, também convidado para ser paraninfo, como Fernando de Azevedo, de uma turma de formandos do Curso Normal do Instituto de 1943 não pôde comparecer à solenidade. Em carta enviada, no dia 2 de dezembro de 1943, Lourenço Filho diz a Moreira que "aqui lhe envio a saudação aos nossos professorandos, pedindo-lhe o favor de ler na solenidade de formatura" (o discurso de Lourenço Filho foi publicado na revista Estudos Educacionais nº 5, dezembro de 1943).

bibliografia mais atual, o texto ainda aponta que os normalistas também teriam por meio da "observação direta de instituições, na cadeira de Sociologia, e de laboratórios, centros de saúde e de higiene, na cadeira de Biologia, veem a aula teórica associar-se aos processos de verificação objetiva".

A criação da revista, a visita dos intelectuais, a indicação do incentivo de leituras de obras de autores do campo educacional, a utilização de laboratórios e a realização de visitas de campo mostram a preocupação do governo e também dos educadores do Instituto em estarem demonstrando que suas ações e concepções estavam condizentes com a proposta de uma formação de professores, ancorada nos mais modernos preceitos pedagógicos e científicos, nesse caso, os da Escola Nova. As realizações educacionais feitas *no* e *pelo* Curso Normal do Instituto procuravam mostrar como o Governo Catarinense estava direcionando e subsidiando suas políticas educacionais. Com isso, a avalização e justificação das políticas estatais pelos educadores do Instituto eram fatos recorrentes. Moreira, como um dos principais intelectuais da instituição, procurou aliar às suas reflexões acerca das políticas estatais, os conhecimentos científicos necessários para o seu melhor encaminhamento.

Se por um lado Moreira utilizava-se desta relação com o Estado para ajudar na criação de um ambiente intelectual no Instituto e para projetar-se como educador e intelectual da educação, por outro lado, o mesmo Moreira, acabava por atrelar suas ações e pensamentos aos próprios encaminhamentos dados pelo governo ao ensino catarinense. Percebemos, assim, que esta relação com o Estado era estratégica para a projeção e visibilidade de Moreira no âmbito educacional estadual e, posteriormente, nacional[243].

[243] De acordo com Daniel (2003), no ano de 1942, Moreira foi convocado por Roberto Moritz (Sub-Diretor Administrativo do Departamento de Educação, da Secretaria do Interior e Justiça do governo de Nereu Ramos) para representar o estado catarinense no 8º Congresso Brasileiro de Educação, que ocorreria em junho daquele ano, na cidade de Goiânia / GO.

Dos escritos produzidos por Moreira, nesse período, três deles assumiram, ao mesmo tempo, a feição de estudos e reflexões pautados cientificamente, mas também de justificativa para as políticas e encaminhamentos governamentais de Santa Catarina[244]. Foram eles: "O Plano elaborado no governo de Vidal Ramos e as questões educacionais na atualidade", discurso pronunciado em 1938, na festa comemorativa do 25º aniversário de fundação do Grupo Escolar Silveira de Souza (situado na cidade de Florianópolis/SC); "Função da Escola Pública Catarinense", artigo publicado na revista "Estudos Educacionais", n. 2, novembro de 1941; e a "A escola e o abandono", conferência realizada em treze de outubro de 1943, por ocasião da comemoração da Semana da Criança em Santa Catarina.

Nesses estudos, Moreira remete-se, de alguma forma, às reformas e iniciativas educacionais realizadas pelo governo, como forma de "compreender a lição do passado, para melhor esclarecer o presente e, com mais segurança, construir as bases do futuro" (1938, p. 2). Em especial, a reforma realizada por Orestes Guimarães, em 1911, no governo de Vidal Ramos, é muito elogiada. Salienta que "depois de examinar os possíveis limites que porventura se levantem impensadamente ao valor do trabalho de Orestes Guimarães, que o plano elaborado e realizado durante o governo de Vidal Ramos, apresentou resultados plenamente satisfatórios aos seus frutos" (1938, p. 2). Embora aponte que muitos críticos a tenham condenado, justifica que a reforma realizada naquele momento era a reforma possível, baseada em determinados princípios educativos, na qual predominava "uma filosofia educacional que baseava o progresso do gênero humano na instrução

[244] Procuramos, ao analisar os discursos produzidos por Moreira, entendê-los integrados ao contexto. Segundo Pocock (2003, p. 37): "cada contexto lingüístico indica um contexto político, social ou histórico, no interior do qual a própria linguagem se situa. Contudo, neste mesmo ponto, somos obrigados a reconhecer que cada linguagem, em certa medida, seleciona e prescreve o contexto dentro do qual ela deverá ser reconhecida".

intelectual e física exclusivamente" (1938, p. 2). Era, segundo ele, um princípio educativo diferente dos tempos modernos, no qual o indivíduo "não deveria ser considerado como recurso ou meio para a consecução de qualquer fim, fôsse este da Sociedade ou do Estado" (1938, p. 2).

A escola resultante da reforma Orestes Guimarães assumia, para Moreira, uma "fisionomia nitidamente local", com o típico professor da roça. Era a escola, segundo Moreira, resultante de um "trabalho bem nosso – a escola para o pequeno caboclo analfabeto e a escola para o alemãozinho mudo ao idioma nacional" (nov. 1941). Assim, embora considerando que aquela escola assumiu características intelectualistas e tradicionais, "atingiu plenamente a sua finalidade" (MOREIRA, 1938, p.2)[245], que neste caso, era a da constituição de uma identidade nacional, a partir da escola. Para tanto, destaca o cuidado em não se condenar o passado, pois "à crítica não se deve dar valor de destruição, mas sim o de esclarecimento" e conclui que "a escola do passado correspondeu a necessidades diversas que as de hoje e, portanto, seus ideais eram outros que os atuais". (MOREIRA, 1938, p. 2).

Moreira, assim, justificava a necessidade de se pensar em uma nova escola, para uma nova sociedade, já que os tempos se mostravam outros. Nesse sentido, ressaltava a eficiência do trabalho desenvolvido pelo governo de Nereu Ramos, que entre as iniciativas destacadas encontravam-se a substituição das escolas estrangeiras por escolas estaduais, a obrigatoriedade do ensino para crianças de até oito anos e a

[245] Como já salientado anteriormente, no livro publicado em 1955, intitulado A Educação em Santa Catarina, Moreira critica justamente o caráter intelectualista da escola catarinense, presente ainda na década de 1950. Ressaltemos que ao fazer essa ponderação, no ano de 1938, quando atuava no Instituto de Educação de Florianópolis, Moreira procurou valorizar o esforço do governo catarinense no processo de nacionalização do ensino, iniciado no governo de Vidal Ramos, mas intensificado durante o período do Estado Novo pelo governo de Nereu Ramos. Isso significa que Moreira entendia que o processo de construção de uma nova escola estava se processando, ainda que gradualmente. Contudo, quando analisou os mesmos fatos, na década de 1950, concluiu que os esforços não foram suficientes para programar novas políticas educacionais. As características da escola catarinense continuavam tão "tradicionais" ou "intelectualistas" quanto as verificadas por ele nas décadas de 1930 e 1940.

criação dos Institutos de Educação. Todavia, chamava a atenção de que essas necessidades e esses problemas educacionais, segundo ele, nunca alcançariam resolução definitiva, pois havia desafios constantes, como os enfrentados também pelos países mais avançados como França, Alemanha e Estados Unidos. (1938, p. 3).

Assim, Moreira fundamentava sua reflexão, explicitamente, a partir da teoria de Durkheim, em que a educação se apresenta como algo instável, evolutivo, mutável, em transformação constante. Por esses motivos, considerava que a "solução de uma época, nunca será completa, supondo sempre melhoria, reforma, readaptação, a necessidade que, por sua vez, crescem e diminuem, permanecem ou se substituem". (1938, p. 3).

Diante da discussão realizada por Moreira, a escola deveria preparar o indivíduo para uma determinada sociedade. Diferente dos direcionamentos filosóficos do início do século XX, a educação moderna, seguindo os princípios sociológicos e biológicos, era considerada, naquele momento "como a atividade da sociedade que desenvolvendo as faculdades inatas da criança, procura formar-lhe hábitos e formas de ação, biológica e sociologicamente úteis". (1938, p. 3).

As preocupações, então, em conhecer melhor a criança e cuidar melhor de sua infância tornavam-se fator essencial para a eficácia da escola na adaptação dos indivíduos à sociedade. Novamente, fica explicitado o entendimento de que a educação deveria ser tomada como projeto central para transformação social, devendo a escola ser, assim, "o lugar ideal do tratamento da criança, a oficina em que se forjará, não o homem, como se diz vulgarmente, mas a sociedade do futuro" (out. 1943, p.7). A escola assumia, no seu entendimento, o lugar da família na educação das crianças, devendo esta estar a cargo de especialistas da educação, como ele, e oferecida, prioritariamente, pelo Estado. Nesse sentido, de acordo com Gouvêa e Paixão (2004, p. 350):

> A família transfere, ou deveria transferir definitivamente à escola a responsabilidade sobre o projeto de instrução e formação das novas gerações, o que no século XX e especialmente na Escola Nova afirma-se com base no domínio dos conhecimentos científicos. A educabilidade da infância exigiria o domínio de saberes específicos, a cargo do profissional da educação e da saúde e não dos pais, que deveriam exercer uma ação complementar.

Aliado, portanto, a esse novo ideal de escola, o governo de Nereu Ramos investiu especialmente no processo de expansão da escola elementar. Contudo, entendia-se que não bastava investir apenas no aumento das escolas, mas era preciso a implementação de novos métodos e princípios educativos. Segundo Moreira, o aluno não poderia ser mais passivo, devendo representar o "coração, o centro dos interêsses e de todas as iniciativas escolares" (out. 1943, p. 8) e o professor, nesse sentido, deveria utilizar um método mais ativo, o da escola ativa. Para tanto, o autor se contrapunha à disciplinarização do tipo militar nas escolas, e descrevendo suas experiências como educador no Instituto, aponta outras possibilidades para a educação das crianças.

Ao contrário de uma *escola-penitenciária*, Moreira defendia a constituição de uma *escola da simpatia*, uma *escola do trabalho ativo e da responsabilidade*, em que houvesse a mútua compreensão entre alunos e professor, com respeito cordial, harmonia e ordem construídos pelos alunos. Salientava que a escola em Santa Catarina procurava alcançar esse ideal, mediante jogos, festas e associações escolares e leitura recreativa. Por fim, de maneira enfática.

Neste discurso, Moreira demonstrava aprovar os esforços feitos pelo governo para a organização da educação em Santa Catarina. Embora se colocasse como um colaborador destes encaminhamentos, não pressupondo dar sugestões mais diretas, deixa claro, contudo, que percebia na escola e na educação a via mais segura para a construção de uma nova realidade social. Moreira entendia que defender essa nova escola significava reorganizar a cultura, com uma nova educação para uma nova sociedade, na qual era tomada como "programa de

transformação da sociedade brasileira pela escola" (CARVALHO, 2002, p. 24). A escola era entendida assim como fator determinante para a consolidação de uma unidade nacional, promovendo o desenvolvimento econômico, político e social do país. Segundo Fernando de Azevedo, na sua obra "A Cultura Brasileira**"**, publicada no ano de 1943, a educação era o veículo de construção da própria cultura e da civilização, sendo vista como o principal elemento formador da consciência nacional (MOTA, 2000). Assim, para Azevedo (1976), pela análise da cultura e da civilização de um povo era possível medir o grau de desenvolvimento alcançado por este. O alcance de tal desenvolvimento, contudo, só seria possível com a ação dos intelectuais, em parceria com o Estado.

Compartilhando dessas mesmas perspectivas de Azevedo[246], Moreira realizou a conferência intitulada "Unidade Cultural"[247], na qual fez um balanço, ainda que incipiente e rápido, sobre a literatura, a ciência e a filosofia no Brasil, indicando suas falhas e virtudes. Moreira, nesse evento, discutiu e ponderou sobre a cultura nacional, tema que incidia, diretamente, sobre a própria manutenção e consolidação do Estado Novo naquele momento. Neste momento, o Brasil estava sob o regime autoritário do Estado Novo e a escola era instrumento estratégico para a constituição do Estado Nacional. Moreira entendia que mesmo sob o Estado Novo, a construção de uma sociedade democrática estava acontecendo. Ao compreender aquele período desta forma e ao defender muitas das políticas adotadas, Moreira construiu um discurso afirmativo com relação aos encaminhamentos dados à educação, pelo regime do Estado Novo.

---

[246] Moreira deixa explícita no texto a leitura e concordância com os preceitos teóricos escritos por Azevedo e presentes no seu então recém publicado livro, **A Cultura Brasileira**, no ano de 1943.

[247] Esse discurso foi pronunciado no dia 15 de novembro de 1943, durante a realização do Terceiro Congresso de Brasilidade. Esse evento era promovido desde 1941 pelo governo do estado e integrava os festejos em comemoração ao aniversário do Estado Nacional, discutindo a importância de sua criação e manutenção. (DANIEL, 2003).

Consideramos, assim, que também nesse texto, Moreira colaborou para o embasamento e a justificação das intervenções e dos encaminhamentos da política do estado nacional, articulando suas discussões com a realidade brasileira mais ampla. Para Moreira, "*Cultura*, [...] na velha tradição vernácula, continuará no sentido metafórico que *Fernando de Azevedo*, no seu recente e magnífico estudo da inteligência brasileira diz ter Bluteau, já em 1912, registrado: 'cultura do engenho, das artes, das ciências" (nov. 1943, p. 4, *grifos do autor*,). Diante disto, considera que existe uma unidade nacional, justificada pelos 121 anos de vida política independente no Brasil.

Como o faz com relação à valorização do Movimento da Escola Nova, Moreira constrói um discurso de exaltação dos feitos realizados pelo Estado Novo. A análise que fez acerca da cultura nacional, antes deste período, serviu de justificativa para mostrar o avanço que estava ocorrendo, com as iniciativas do governo instalado. Exaltar o Estado Novo significava também valorizar o empenho daqueles que estavam participando deste processo, como por exemplo, muitos educadores como ele. Participar do Estado Novo, neste sentido, significava participar do novo, contribuir para a superação de velhos ideais que, no caso da educação, significava romper com o que considerava tradicional, com o arcaico. De forma similar aos feitos realizados pelo Estado Novo, Moreira responsabilizava os jovens também pelo desenvolvimento das áreas da ciência e da Filosofia. Por considerá-los "a futura força de um Brasil forte e unido" (1943, p. 6), cabia a eles esforço e dedicação para o alcance desses objetivos. Ao final, Moreira aproveita para agradecer diretamente ao Interventor Federal em Santa Catarina, Nereu Ramos, pelo incentivo e apoio ao desenvolvimento dos campos cultural e educacional catarinense. Considera que Nereu Ramos, enfim, "dentro os recursos limitados de Sta. Catarina, Estado querido cuja marcha para o porvir é agora mais célebre do que nunca, tem sido, incontestávelmente, o governante que mais há realizado pela cultura dos seus governados". (1943, p. 6).

Outro dado demonstra a participação e colaboração de Moreira durante o período de vigência do Estado Novo, a indicação de que ele participou de dois movimentos de cunho nacionalista neste período, de acordo com as correspondências encontradas. Em carta enviada no dia quinze de junho de 1937, por Vicente Machado, Moreira filiou-se ao movimento iniciado em Piratininga/SP, intitulado *Bandeira – Defesa do Pensamento Brasileiro,* que tinha como lema "Tua idéa (*sic*) é a tua arma: contra o internacionalismo dissolvente e forasteiro, oppõe (*sic*) o pensamento original da tua pátria!". Esse movimento, de cultura e brasilidade, tinha como meta principal "a realização do Brasil com métodos puramente brasileiros, isso com o concurso da inteligência que, em nossa opinião, deve interferir na vida do Estado, ajudando-o a superar a crise de ideologias que procura impor novas bases à própria sociedade". Por isso, defendia a realização de pesquisas sociais em terras brasileiras para que se formasse um *sólido pensamento brasileiro*.

O segundo movimento do qual Moreira fez parte foi o da *Liga de Defesa Nacional* (LDN), que havia sido criada em 1916, tendo como objetivo principal, segundo seu Estatuto inicial, "robustecer na opinião pública nacional um elevado sentimento de patriotismo", sendo o presidente da Liga o Presidente da República. Na carta enviada pelo primeiro Secretário Olinto da Gama Botelho, em vinte de abril de 1942, ele comunica que, em reunião realizada pela Comissão Executiva e por indicação do Interventor Federal em Santa Catarina, Nereu Ramos, Moreira havia sido aceito como "membro efetivo do Diretório Regional da Liga no glorioso Estado de Santa Catarina". Salienta o Secretário que "A Liga sabe que V. Excia dedicado é ao bem coletivo prestará, por certo, com dedicação e patriotismo, o seu valioso concurso às suas iniciativas e realizações, aumentando-lhe, assim, o acervo de serviços que há 25 anos vem prestando à Nação".

A atuação de Moreira em Santa Catarina foi marcada pelo seu contato mais estreito com o Estado, construindo uma interlocução em que

as questões educacionais se tornaram objeto principal de preocupação. A análise das configurações assumidas por esta relação torna-se fomento privilegiado para o entendimento dos encaminhamentos e embates ideológicos presentes em determinados momentos, bem como para atentarmos para algumas questões que foram tencionadas entre o campo intelectual e o campo político.

Referências

APRESENTAÇÃO DE ESTUDOS EDUCACIONAIS. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941.

AZEVEDO, Fernando de. Entre as angústias do presente. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, n. 3, nov. 1942.

BASTIDE, Roger. Educação dos educadores. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano III, n. 4, dez. 1943.

BOMBASSARO, Ticiane. Semanas Educacionais: a formação docente para além dos Institutos de Educação. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; RAUPP, Marilene Dandolini; DURLI, Zenilde (orgs.) **Professores para a escola catarinense**. Contribuições teóricas e processo de formação. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 2005.

BOTELHO, Olinto da Gama. [Carta] 1942 abr. 20, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Datilografado.

CAMPOS, Cyntia Machado. As intervenções do estado nas escolas estrangeiras de Santa Catarina na era Vargas. In: BRANGER, Ana (org.) **História de Santa Catarina**: estudos contemporâneos. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KULLMANN, Moysés (orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Mariza. **História da antropologia no Brasil***: 1930-1960*. Testemunhos: Emílio Willems / Donald Pierson. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Campinas / SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1987.

DANIEL, Leziany Silveira. **Por uma psico-sociologia educacional**: A contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940. 2003. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

DAROS, Marias das Dores & VOLPATO, Terezinha Gasho. *Identidade social do professor.* **As práticas docentes numa dimensão histórico-político-social 1930-1950***.* Florianópolis, 1997: Relatório de Pesquisa - (Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação do professor em nível universitário – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)***.* Florianópolis: NUP/CED/UFSC / Editora da Cidade Futura, 2002.

FIORI, Neide Almeida*.* **Aspectos da evolução do ensino público**. Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. O professor Lourenço Filho como paraninfo dos nossos professorandos. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano III, n. 5, dez. 1943.

MACHADO, Vicente [Carta] 1937 jun. 15, Florianópolis [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

MELO, Orlando Ferreira de. **Comentários sobre a monografia 'A educação em Santa Catarina',** publicada pela Campanha de Inquéritos e Levantamento do Ensino Médio e Elementar, do Ministério da Educação e Cultura. Maio, 1955.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no país (1920-1945***).* São Paulo: Difel, 1979.

MONARCHA, Carlos. As três fontes da Pedagogia científica: A psicologia, a sociologia e a biologia. **Didática***,* São Paulo, n. 28, p. 41-49, 1992.

MOREIRA, João Roberto. **A educação em Santa Catarina**. Sinopse apreciativa sôbre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. INEP. Campanha de Inquéritos e levantamento do ensino médio e elementar (CILEME), 1954. 103 p.

MOREIRA, João Roberto. A escola e o abandono. Conferência realizada durante a semana da criança. Santa Catarina, 13 out. 1943.

MOREIRA, João Roberto. Função da escola pública catarinense. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941.

MOREIRA, João Roberto. O plano elaborado no governo de Vidal Ramos e as questões educacionais na atualidade. Discurso pronunciado na festa comemorativa do 25º aniversário de fundação do Grupo Escolar "Silveira de Souza". In: **Diário Oficial***,* n. 1316, ano V, 1 de outubro de 1938.

MOREIRA, João Roberto. Terceiro Congresso de Brasilidade. Conferência pronunciada pelo sr. João Roberto Moreira, no dia 15 de novembro de 1943, sobre o tema – Unidade Cultural. In. **Diário Oficial,** Florianópolis, n. 2631, ano X, 30 de novembro de 1943.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira 1933-1974**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2000.

NÓBREGA, Paulo. **Ensino público, nacionalidade e controle social***: Política Oligárquica em Santa Catarina na Primeira República. 1900-1922.* 2000. 132 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

NÓBREGA, Paulo. Grupos Escolares: Modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de escolas**. Modos e educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidadã Futura, 2003.

PELUSO, JR, V. A. **Estudos de geografia urbana de Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC / Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1991.

PIERSON, Donald. [Carta] 1942 mai. 30, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

PIERSON, Donald. [Carta] 1943 mai. 17, São Paulo [Brasil] [para] Nereu Ramos, Florianópolis. Manuscrito.

PIERSON, Donald. [Carta] 1943 mar. 03, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

PIERSON, Donald. [Carta] 1944 abr. 17, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

PIERSON, Donald. Educação, Ciências e mundo atual. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 4, jun. 1943.

POCOCK, J. G. A . **Linguagens do ideário político.** São Paulo: EDUSP, 2003.

SANTA CATARINA. Educação Popular. Movimento do ano letivo de 1935. Da mensagem do Exmo sr. dr. Nerêu Ramos, Governador do Estado, apresentada à Assembléia Legislativa em 16 de julho de 1936. Departamento de Educação, Florianópolis, Imprensa Oficial, 1936.

SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 32, de 26 de setembro de 1935 – recomenda para as bibliotecas dos Grupos Escolares a compra dos livros da Companhia Editora Nacional, sob direção de Fernando de Azevedo – Série III – Atualidades Pedagógicas. **Circulares 1930-1941**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira. Santa Catarina e o Programa Nacional de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira: a colaboração dos intelectuais catarinenses. In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Íria (orgs.) **Anísio Teixeira na direção do INEP**. Programa para a Reconstrução da nação brasileira (1952-1964). Brasília: INEP, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. A escola normal catarinense sob a batuta do professor Orestes Gimarães. In: DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de escolas**. Modos e educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VISITAS ILUSTRES. **Estudos Educacionais***.* Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941.

EDUCAÇÃO

CULTURA E

COTIDIANO ESCOLAR

A PERCEPÇÃO DA SAÚDE, ESPIRITUALIDADE, E RELIGIOSIDADE ENTRE DOCENTES E ESTUDANTE DE UM CURSO DE ENFERMAGEM[248]

The perception of health, spirituality, and religiosity among teachers and students of a nursing course

Juliana de Melo Paixão Teixeira[249]; Maria Fernanda Cesar Bastos[250]; Raquel Aparecida de Oliveira[251]

Resumo: Este estudo relacionou aspectos da religiosidade/espiritualidade na prática dos docentes e alunos de enfermagem. Realizou-se estudo descritivo, quantitativo a partir de um questionário estruturado auto aplicável. Participaram 15(53,5%) docentes e 74(78,4%) estudantes. O conceito de espiritualidade para os estudantes 39(52,7%) aponta para a busca de sentido e significado para a vida humana e os docentes 8(53,3%) acreditam em crença na existência da alma e vida após a morte. Ambos acreditam que há influencia da espiritualidade e religiosidade sobre a saúde dos pacientes e que esta é positiva e indicam que o tema não é abordado de forma suficiente e concordam que seja abordado durante a formação As barreiras para a abordagem com os usuários como medo de impor suas crenças 44(59,46%) dos estudantes e 7(50,0%) dos docentes falta de tempo. Sugere-se que a espiritualidade e a religiosidade seja incluída de forma mais efetiva na formação dos futuros enfermeiros.

Palavras-Chave: Espiritualidade. Estudantes de enfermagem. Docentes de enfermagem. Aprendizagem.

Abstract: This study related aspects of religiosity / spirituality in the practice of teachers and nursing students. A descriptive, quantitative study was carried out using a self-administered structured questionnaire. Fifteen (53.5%) teachers and 74 (78.4%) students participated. The concept of spirituality for students 39 (52.7%) points to the search for meaning and meaning for human life and teachers 8 (53.3%) believe in belief in the existence of the soul and life after death. Both believe that there is influence of spirituality and religiosity on the health of patients and that this is positive and indicate that the subject is not addressed sufficiently and agree to be addressed during training. The barriers to approach with users as fear of imposing their beliefs 44 (59.46%) of the students and 7 (50.0%) of the teachers lack time. It is suggested that spirituality and religiosity be included more effectively in the training of future nurses.

Keywords: Spirituality. Nursing students. Nursing teachers. Learning.

---

[248] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Educação, Cultura e Cotidiano Escolar do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, r0065alizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[249] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Enfermeira, E-mail: jmelopaixao@hotmail.com

[250] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Enfermeira, E-mail: fernanda_bastos1@hotmail.com

[251] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Assistente Doutor, E-mail: raoliveira@pucsp.br

Introdução

Lessi, Santos e Lourdes (2010, p. 187-217) afirma que ¨A espiritualidade e sua relação com a saúde tem se tornado claro paradigma a ser estabelecido na prática médica diária moderna. O sofrimento espiritual não identificado freqüentemente é o culpado em um plano terapêutico mal sucedido¨. A religiosidade traz aspectos positivos para a enfermagem docente e discente reforçando princípios de harmonia e união, visto que a importância da espiritualidade e da religiosidade no cuidado à saúde ainda não é valorizada por grande parte dos enfermeiros, pois o cuidado espiritual deve ser entendido como parte do cuidado de enfermagem à família, não como um fragmento isolado.

> É necessário que o enfermeiro compreenda o que significa espiritualidade para o indivíduo e como eventos significativos, como a doença, podem afetá-la, para que, na prática clínica, possa lidar com as alterações que acometem essa dimensão humana, uma vez que a avaliação e a intervenção espiritual devem ser parte do cuidado holístico. Portanto, a acurada identificação do diagnóstico de enfermagem angústia espiritual permitirá o emprego adequado do mesmo na prática clínica. (CHAVES; CARVALHO;HASS, 2010).

Existe uma lacuna na abordagem sobre o significado da espiritualidade/religiosidade entre docentes e discentes, Definição de espiritualidade e religiosidade (KONING, 2012).

> A espiritualidade é uma dimensão humana multidimensional, complexa e individual; contempla a intersubjetividade e pode proporcionar bem-estar e paz interior. Influenciada pelas crenças culturais, pelo conhecimento e experiências vivenciadas ao longo do tempo, pode surgir como necessidade de contemplação ou de transcendência. No cuidado pode ser um caminho para melhorar a qualidade de vida pessoal, assim como motivar e estimular maior rapidez no processo de cura e/ou enfrentamento da doença. (CALDEIRA; NARAYANASAMY, 2011, p. 123-128).

A religião e a espiritualidade influenciam as atitudes e decisões dos seres humanos, bem como as suas relações e, portanto devem ser valorizadas também na saúde. Portanto na prática de saúde, torna-se essencial a discussão desses aspectos. Neste sentido, o ensino e a prática presente passam por uma reavaliação e reflexão, em que espaços cada vez maiores deverão ser ocupados pela valorização do ser integral de

corpo, espírito e de suas relações com o mundo e toda a sua complexidade. (KOENING; KING; CARSON, 2012).

No contexto da enfermagem destaca-se a valorização das dimensões humanísticas em sua essências. Turkiewicz, (1995) destaca no contexto da historia da Enfermagem que Florence fazia questão de oferecer, pessoalmente, especial atenção aos doentes em fase terminal ou mais gravemente feridos, lendo-lhes trechos da bíblia ou trazendo-lhes conforto em suas palavras e visitas à noite.

Na história da Enfermagem brasileira, a religião ocupa lugar privilegiado. Às vezes, uma chega a ser a porta-voz da outra, na formulação de um pensamento e na consolidação de atitudes que influenciam a formação e o exercício profissional dos enfermeiros e auxiliares de Enfermagem (GUSSI; DYTZ, 2008, p. 337-384)

> A diversidade religiosa é um importante elemento caracterizador das sociedades modernas. Desde a constituição de 1891 o Brasil não possui mais uma religião oficial, de modo que a tolerância o trânsito religioso são permitidos e tidos, inclusive, como direito dos brasileiros. (ORO 2005, p. 433-447).
>
> Mas de um modo geral, as pessoas são livres para buscar a religião que mais lhe agrade, e de praticá-la da forma que lhe convier, sob a proteção do estado brasileiro. (LIMA; DIAS, 2009).

Na enfermagem a North American Nursing Diagnosis Association (NANDA), desde 1980, inclui o diagnóstico de enfermagem Angústia espiritual , descreve as respostas do indivíduo às desordens que englobam a sua espiritualidade. (GARCEZ, 2013, p. 459-480).

Espiritualidade prejudicada ou seja, capacidade prejudicada de experimentar e integrar significado e objetivo à vida, transcendência e conexão consigo, com Deus / Ser Maior, com os outros e com o mundo ao seu redor. (CHAVES; CARVALHO; HASS, 2010).

Os descritores desse diagnóstico são: ¨ Expressa alienação ou isolamento; Questiona sofrimento; Expressa alteração de comportamento: raiva; É incapaz de expressar criatividade; Expressa falta de significado/ propósito na vida; Expressa falta de serenidade; Expressa alteração de comportamento: choro; Expressa falta de coragem; Expressa falta de

esperança; Expressa sentimento de culpa; Recusa integrar-se com pessoas significativas; Sente-se abandonado; Sentimento de pesar; Solicita assistência espiritual; É incapaz de experimentar transcendência; Apresenta distúrbio no sistema de crenças ou relação com Deus; Expressa raiva de Deus; Expressa falta de amor; Expressa desespero e Não se interessa pela natureza (GARCEZ, 2013, p. 459-480).

Há carência de informações a respeito da espiritualidade, comparada ao interesse de muitos alunos e professores, necessitando-se implementar instrumentais que tornem possível preparar os acadêmicos para a realização dessa abordagem junto a seus pacientes, no intuito de contemplar, da melhor forma possível, terapêutica mais integrativa e humanística (CALDEIRA; NARAYANASAMY, 2011, p. 123-128).

A discussão sobre "cuidado espiritual" no campo da Teologia tem sido bastante diversa daquela desenvolvida na área da Saúde. Este termo praticamente não é usado na Teologia nas décadas recentes, com raríssimas exceções. Enquanto nos Estados Unidos e Europa, as discussões sobre este tema vêm ganhando corpo, principalmente em razão das implicações decorrentes da integração do cuidado espiritual pela equipe multidisciplinar hospitalar, no Brasil, tal debate não tem sido desenvolvido, até o presente momento no espaço acadêmico de reflexão (HEFTI; ESPERANDIO, 2016).

> A espiritualidade ajuda a lidar com a doença grave, com a debilidade e a morte, através de meditação, orações podem completar o cuidado médico, proporcionando esperança para aqueles com doenças crônicas e ainda trazer novo significado para seus sofrimentos, é fundamental porque proporciona um olhar holístico no cuidado com os pacientes e no autocuidado dos profissionais envolvidos (OLIVEIRA, 2011, p. 58-67).

Por isso os pesquisadores estão entusiasmados em alcançar esse objetivo, submetendo o mundo acadêmico a mudar o olhar egocêntrico para um olhar mais holístico adquirindo subsídios para a abordagem espiritual e religiosa, somando forças positivas com a ciência se tornando profissionais preparados para atender de maneira integral toda clientela, sabendo identificar, diagnosticar a parte espiritual não só do paciente,

mas de si próprio, contribuindo de maneira á ajudar na recuperação dos pacientes e de manter-se em bom estado geral também adoecendo menos.

Identificar e ficar atentos às necessidades espirituais como parte dos cuidados em saúde dos pacientes pode resultar em grande número de benefícios, até mesmo com impacto na qualidade de vida (Harold, Koening, 2005)

Nesse sentido este estudo tem sua importância para elucidar a lacuna na formação e ampliar a discussão do tema.

Objetivos

Objetivo geral:

- Correlacionar os aspectos da religiosidade/espiritualidade na prática dos docentes e alunos de enfermagem;
- Conhecer o quanto que, na opinião desses, a religiosidade/espiritualidade dos usuários influenciam no tratamento e enfrentamento das doenças.

Objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil sócio demográfico dos Docentes e Alunos do Curso de Enfermagem da PUC/SP.
- Avaliar a religiosidade e espiritualidade dos docentes e discentes;
- Avaliar se os docentes e discentes de enfermagem julgam relevantes o conhecimento e a abordagem sobre os aspectos espirituais dos usuários;
- Correlacionar os aspectos da religiosidade e espiritualidade com a prática de enfermagem dos estudantes;
- Caracterizar de que forma o tema "Saúde e espiritualidade" é abordado no curso de enfermagem da PUC/SP;

— Conhecer o quanto que, na opinião dos docentes e discentes, a espiritualidade e a religiosidade dos usuários, influenciam no tratamento e enfrentamento de doenças;
— Verificar a forma como os docentes e discentes se capacitam em temas de saúde e espiritualidade.

Método

Tipo de estudo

Descritivo transversal de cunho quantitativo. O estudo transversal consiste num retrato da associação em dado momento e examina características, atitudes, comportamentos e as intenções de um grupo de pessoas, requer que as pessoas respondam perguntas, seja por meio de entrevista ou por questionário autoaplicável. Os dados coletados foram analisados quantitativamente com apoio do software Excel®.

O estudo foi realizado na Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP Sorocaba, sendo o foco de estudo o Curso de Enfermagem.

A população do estudo foi composta por docentes atuantes no Curso de Enfermagem e estudantes de enfermagem dos quatro anos. Foram adotados como critérios de exclusão: alunos que não estivessem matriculados e negassem a participar da pesquisa, estudantes que estivessem como intercambistas no período da pesquisa e docentes que manifestassem negativa em participar ou estivessem afastados das atividades.

Foram distribuídos 20 questionários para docentes e 99 para os estudantes e obteve-se retornos de 15 (75%) dos docentes e 74 (73,26%) dos estudantes. A pesquisa seguiu os preceitos éticos da Resolução do Conselho nacional de Saúde n. 196/96. Foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde da PUC/SP, sob o protocolo n. 466.259. A anuência dos participantes foi mediante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados foram coletados nos meses de outubro a janeiro de 2016, por meio da aplicação de um questionário estruturado, com 40 perguntas fechadas (múltipla escolha, padrão Likert ou dicotomizada em "sim" e "não"). Para o presente estudo foram utilizdas as seguintes questões:

a) Dados Gerais de caracterização: As variáveis, função, gênero, etnia, idade e tempo de formado, foram estabelecidos pelo pesquisador e correspondem as questões de 1 a 5 (nesse item há um específico para alunos e docentes);
b) Dimensão de religiosidade/espiritualidade dos entrevistados: Foram avaliadas nas questões 6 a 12.

As questões 6 e 7 referem-se às afiliações religiosas e à percepção quanto a própria religiosidade do entrevistado. Utilizou-se da versão em português da Escala de Religiosidade Duke-DUREL modificada por Moreira-Almeida et al. nas questões de 8 a 12, que captam três das dimensões de religiosidade: organizacional (RO), não organizacional, (RNO) e religiosidade intrínseca (RI). As questões 8 e 9, abordam RO e RNO e as questões 10, 11 e 12, se referem à RI e são os três itens da escala de RI de Hoge que melhor se relacionam com a pontuação total nesta escala e com suporte social e desfechos em saúde.

Essa escala foi validada para o português por Lucchetti e col. em 2010.

Religiosidade organizacional é participação do indivíduo nas atividades religiosas institucionalizadas como cultos ou missas e não organizacional as atividades religiosas individuais como preces e orações. A religiosidade intrínseca entende-se como a influência da religiosidade dos entrevistados no seu modo de viver e de agir.

a) O conhecimento do tema da religiosidade/ espiritualidade na saúde e a sua inserção na prática clínica dos profissionais (questões 18 a 29), foram baseadas no questionário utilizado por Borges et al. (2013).

b) Formação Acadêmica e o tema religiosidade (questões 30 a 40), busca conhecer se os discentes e docentes consideram que a formação acadêmica atual fornece informações suficientes para que se aborde o tema saúde e espiritualidade com os pacientes, se acreditam que os estudantes deveriam ser preparados para isto, como se sentem para abordar o tema com o paciente, busca verificar de que forma o discente se capacita sobre o tema saúde e espiritualidade.

Os dados foram analisados de forma que para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo foram feitas tabelas de frequência com valores de frequência absoluta (n) e relativa (%) das variáveis categóricas (Dimensão de religiosidade e espiritualidade docentes e discentes; Conhecimento do assunto, religiosidade e espiritualidade e prática clínica; A formação acadêmica e o tema espiritualidade). Para comparar as variáveis categóricas (Dimensão de religiosidade e espiritualidade docentes e estudantes; Conhecimento do assunto, religiosidade e espiritualidade e prática clínica; A formação acadêmica e o tema espiritualidade) entre estudantes e docentes foi utilizado o teste qui-quadrado de Pearson ou o teste exato de Fisher (na presença de valores esperados menores que 5).O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ($P<0.05$).

Resultados

Dos 24 docentes que atuam no Curso de Enfermagem 15 (53,5%) participaram do estudo e dos 106 estudantes 74 (78,4%) participaram do estudo. A amostra final fi constituída de 15 docentes do curso de Enfermagem e 74 discentes.

Características e Comparação das Variáveis Sociodemográficas dos Participantes

Os docentes eram constituídos em 13 (86,6%), por profissionais do gênero feminino, idade superior a 40 anos, etnia branca. Quanto aos estudantes, houve predominância do gênero feminino, idade inferior a 24 anos, etnia branca. Ao comparar docentes com estudantes e comparar os próprios estudantes entre eles, não houve diferença estatística entre o variável gênero. Já quanto à idade, observou-se nítida diferença entre a idade média dos docentes e a dos estudantes.

Houve menor participação dos estudantes do 4º ano provavelmente por estarem em atividades de estágio curricular ou eletivo que acontece fora do campus da universidade.

Características e Comparação das Variáveis Religiosas dos Participantes

As grandes maiorias dos estudantes possui alguma afiliação religiosa, sendo 74 (82,4%), entre eles 35 (47,3%) Católico, 17 (22,9%) Evangélico, seis (8,11%) Espírita, um (1,35%) Budista, dois (2,70 %) Espiritualista e apenas um (1,35%) que não possui nenhuma afiliação religiosa e não acredita em Deus e 12 (16,2%) que não possui afiliação mais acredita em Deus.

Já os docentes 15 (100%) apresentam afiliação religiosa, sendo nove (60%) Católico, cinco (33,33%) Espírita e um (1%) Evangélico.

Conceito de Espiritualidade

Ao serem questionados quanto ao conceito de espiritualidade (sendo permitido marcar mais de uma alternativa): a maioria dos estudantes 39 (52,7%) apontou para o conceito "busca de sentido e significado para a vida humana", seguido de "crença e relação com deus/religiosidade" 27 (36,4%); "crença em algo transcendente à matéria" 23 (31,8%); "postura ética e humanística" 21 (28,3%) e "crença na existência da alma e vida após a morte" 16 (21,2%);

Em relação aos docentes oito (53,3%) acreditam em crença na existência da alma e vida após a morte", sete (46,6%) "busca de sentido e significado para a vida humana", cinco (33,3%) "crença em algo transcendente à matéria" e três (20%) "postura ética e humanística" (tabela 1).

Tabela 1 – Conceito de espiritualidade dos docentes e estudantes do Curso de Enfermagem da PUC/SP. 2016.

	O que você entende por Espiritualidade?		
	Docentes		Estudantes
	Sim	Não	Sim
	Não		
Postura ética e humanística	3 (20,00%) 53 (71,62%)	12 (80,00%)	21 (28,38%)
Busca de sentido e significado para a vida humana	7 (46,67%) 35 (47,30%)	8 (53,33%)	39 (52,60%)
Crença e relação com Deus / Religiosidade	4 (26,67%) 47 (63,51%)	11 (73,33%)	27 (36,49%)
Crença em algo transcendente à matéria	5 (33,33%) 51 (68,92%)	10 (66,67%)	23 (31,08%)
Crença na existência da alma e na vida após a morte	8 (53,33%) 58 (78,38%)	7 (46,67%)	16 (21,62%)

Conhecimento do Assunto Espiritualidade e Religiosidade

Ao serem questionados em relação se eles relacionam o assunto saúde e espiritualidade com os temas, sendo permitido marcar mais de uma alternativa: 40 (54,05%) dos estudantes acreditam que não possui relação com "humanização" e oito (53,33%) dos docentes acreditam que possui relação, já com "qualidade de vida" nota-se que 51 (68,92%) dos estudantes e 10 (66,67%) dos docentes acreditam que não possui relação, com "saúde total/holística" 61 (82,43%) dos estudantes e 13 (86,67%) dos docentes acreditam que não possui relação, "Interferência positiva ou negativa da religiosidade na saúde" 49 (66,22%) dos estudantes e 12 (80,00%) dos docentes disseram que não relacionam, "Interferência do transcendente/material na saúde" 64 (86,49%) dos estudantes e 10 (66,67%) dos docentes acreditam que não possui relação, em "Abordagem do viver e do morrer " 63 (85,14%) dos

estudantes e oito (53,33%) dos docentes acreditam que não possui relação (tabela 2).

Nota-se que em sua grande maioria não relacionam o assunto saúde e espiritualidade.

Tabela 2 - Conhecimento do assunto espiritualidade e religiosidade dos docentes e estudantes do Curso de Enfermagem da PUC/SP. 2016.

	Você relaciona o assunto "Saúde e Espiritualidade" com:		
	Docentes		Estudantes
	Sim	Não	Sim
	8 (53,33%)	7 (46,67%)	34 (45,95%)
Humanização	40(54,05%)		
	5 (33,33%)	10 (66,67%)	23 (31,08%)
Qualidade de vida	51(68,92%)		
	2 (13,33%)	13 (86,67%)	13(17,57%)
Saúde total / holística	61 (82,43%)		
Interferência positiva ou negativa da religiosidade na saúde	3 (20,00%)	12 (80,00%)	25 (33,78%)
	49 (66,22%)		
Interferência do transcendente/imaterial na saúde	5 (33,33%)	10 (66,67%)	10 (13,51%)
	64 (86,49%)		
	7 (46,67%)	8 (53,33%)	8 (14,86%)
Abordagem do viver e do morrer	63 (85,14%)		

Prática Cínica da Espiritualidade

Em geral a maioria acredita que a religião/espiritualidade influência na saúde dos pacientes, que geralmente ela é positiva, e que ela interfere no processo saúde-doença e na relação com o paciente (tabela 3).

Na questão quando é apropriado para o enfermeiro rezar com seu paciente, 14 (93,33%) dos docentes e 71 (95,85%) dos estudantes acreditam que a reza só deve ser realizada quando o paciente solicita.

Tabela 3 – Prática clínica da espiritualidade na opinião dos docentes e estudantes do Curso de Enfermagem da PUC/SP. 2016.

	Em geral, o quanto você acha que a religião/espiritualidade influencia na saúde de seus pacientes?	A influência da religião/espiritualidade na saúde geralmente é positiva ou negativa?	Em sua opinião, com que intensidade a espiritualidade/religiosidade dos médicos interfere no entendimento do processo saúde-doença e na relação médico-paciente?	
	Muito	Positiva	Grande	Moderada
Docentes	9 (60,00%)	10 (66,67%)	8 (53,33%)	2 (13,33%)
Estudantes	46 (56,76%)	51 (68,92%)	20 (27,03%)	19 (25,68%)

Abordagem da Espiritualidade

Quando realizada a comparação entre estudantes e docentes quanto ao sentirem-se a vontade de abordar o tema em sua maioria disse que sim. E em relação ao se sentirem preparados nota-se que grande maioria dos docentes e estudantes não se sente muito preparados para abordar o tema. E a maioria dos docentes e discentes acha pertinente essa abordagem (tabela 4).

A maioria dos estudantes e dos docentes já perguntou sobre a religião e espiritualidade para seus pacientes, porém não é sempre que pergunta e raramente os pacientes se sentem desconfortáveis sobre o assunto (tabela 5).

Tabela 4 – Abordagem da espiritualidade dos docentes e estudantes do Curso de Enfermagem da PUC/SP. 2016.

	Você sente vontade de abordar o tema fé/espiritualidade com os pacientes?		O quanto você se considera preparado para abordar aspectos religiosos/espirituais com seus pacientes?		O quanto você acha pertinente tal abordagem?	
	Sim, raramente	Sim, frequentemente	Muito	Moderada	Muito	Moderada
Docentes	4 (26,67%)	10 (66,67%)	01 (6,67 %)	13 (86,67%)	09 (60,0%)	4 (26,67%)
Estudantes	26 (35,14%)	32 (43,24%)	17 (22,97%)	34 (45,95%)	25 (33,78%)	27 (36,49%)

Tabela 5 – Abordar sobre o tema com o paciente.

	Você alguma vez já perguntou sobre a religião/espiritualidade dos seus pacientes?		Com que frequência você pergunta		Com que frequência os pacientes lhe parecem desconfortáveis quando são questionados sobre a religiosidade/espiritualidade	
	Sim	Não	Raramente	Algumas vezes	Nunca	Raramente Algumas vezes
Docentes	12 (80,0%)	2 (13,33%)	1 (8,33 %)	6 (50,0%)	0 (0,0%)	7 (58,33%) 4 (33,33%)
Estudantes	49 (66,22%)	21 (28,38%)	21 (28,57%)	14 (42,86%)	16 (32,65%)	27 (55,10%) 4 (8,16%)

Opinião dos Docentes e Estudantes de Enfermagem de como Deveria ser à Abordagem da Espiritualidade Durante a Formação Universitária

Quanto à formação universitária mostra que há necessidade de abordar o tema no curso de Enfermagem e que o tema deveria fazer parte do currículo acadêmico dentro das disciplinas atuais, e que há carência dessa abordagem dentro do curso e o acadêmico necessita estar mais preparado (tabela 6 e tabela 7).

Tabela 6 – Opinião dos docentes e estudantes de Enfermagem de como deveria ser à abordagem da espiritualidade durante a formação universitária do Curso de Enfermagem da PUC/SP. 2016.

	Os docentes já abordaram temas sobre crenças religiosas ou espirituais nas atividades curriculares?		A formação universitária atual fornece informações suficientes para que os acadêmicos consigam abordar as crenças religiosas ou espirituais dos pacientes?			O acadêmico deve ser preparado, durante a faculdade, para abordar a espiritualidade com os pacientes?	
	Raramente	Algumas vezes	Nenhum pouco	Um pouco	Mais ou menos	Um pouco	Bastante
Docentes	6 (40,0%)	6 (40,0%)	5 (33,33%	5 (33,33%)	4 (26,67 %)	10 (13,33%)	2 (66,67%)
Estudantes	41 (24,32%)	18 (55,41%)	15 (20,57%)	13 (17,57%)	32 (43,24 %)	11 (14,86%) 32 (43,24%)	

Tabela 7 - Opinião dos docentes e estudantes de Enfermagem se esse tema deveria fazer parte do currículo e como deveria ser à abordagem da espiritualidade durante a formação universitária do Curso de Enfermagem da PUC/SP. 2016.

	Você acredita que temas relacionados a "saúde e espiritualidade" deveriam fazer parte dos currículos?		Como deveriam ser abordados os conteúdos relacionados à "saúde e espiritualidade" no curso?	
	Sim	Não	Disciplina obrigatória Dentro dos atuais módulos	Disciplina optativa
Docentes	14 (93,33%)	1(6,67%)	1 (6,67%) 11 (73,33%)	1 (6,67 %)
Estudantes	71 (95,95%)	3 (4,05%)	17 (22,97%) 31 (41,89%)	18 (24,32 %)

Participação em Atividades Relacionadas e Atualização sobre o Tema

Quando questionados se já haviam participado de alguma atividade de formação sobre a relação Saúde e Espiritualidade: 25 (33,78%) dos estudantes e nove (60,0%) dos docentes referiram que sim; 42 (56,76%) dos estudantes e cinco (33,33%) dos docentes referiram que não, mas gostariam de participar. Os participantes relataram que procuram buscar informações sobre o tema por meio de livros, artigos científicos e dentro da própria religião.

Barreiras Apontadas por Docentes e Estudantes de Enfermagem

As principais barreiras apontadas pelos participantes foram: medo de impor suas crenças 44 (59,46%) dos estudantes e sete (50,0%) dos docentes; falta de tempo 23 (31,08%) dos estudantes e cinco (35,71%) dos docentes; falta de treinamento 24 (32,43%) dos estudantes e três (21,43%) dos docentes; falta de conhecimento 18 (24,32%) dos estudantes e dois (14,29%) dos docentes e medo de ofender os pacientes 23 (31,08%) dos estudantes e um (7,14%) dos docentes.

Discussão

A amostra do estudo caracterizou-se pelo gênero feminino (90%), o que corrobora com dados nacionais de que o sexo feminino exerce

predominância nos cursos de graduação em Enfermagem. (Caldeira, Narayanasamy, 2011, p.123-128)

A maioria dos participantes (68,92)% considerou como positiva a influência que a religião e a espiritualidade exercem na saúde dos pacientes, sendo que 22,97% acredita que existem tanto influencias negativas como positivas a religião e a espiritualidade na saúde dos pacientes e apenas 8,11% acha que a religião e a espiritualidade têm influencias negativas em relação à saúde dos pacientes.

Estudos demonstram que, entre os enfermeiros, a maioria acredita que esse assunto deve constar no currículo de Enfermagem. Em 1994, foram avaliados docentes de Enfermagem da Escola de Enfermagem da USP, e 66% disseram que consideravam importante o ensino da assistência espiritual no curso de graduação (Tomasso, et al, 2011). Em comparação com o presente estudo, pode-se sugerir que houve aumento da importância desse assunto no contexto do ensino de Enfermagem, em que mais de 86% disseram que sim.

Apesar da maioria dos estudantes 43,24% terem relatado a vontade de realizar a abordagem dos aspectos religiosos e espirituais dos pacientes frequentemente na prática clínica, e 35,14% expressarem esse mesmo desejo raramente, eles acreditam que ainda não possuíam segurança para esta prática e que os conhecimentos apreendidos dentro da graduação eram insuficientes para o desenvolvimento desta competência, sendo considerados moderadamente preparado 45,95%%, pouco preparados 20,27%%, nada preparados 6,76%, e os que se dizem muito preparados são 22,9% e apenas 4,05% se consideram muitíssimo preparados para abordar o paciente sobre o tema religiosidade e espiritualidade. Nota-se que os docentes também demonstram vontade de abordar aspectos espirituais e religiosos com os pacientes, 66,67% expressam o desejo frequente dessa abordagem, 26,67% dizem que raramente e 6,67% a minoria diz não ter desejo de abordar nesse sentido o paciente.

Em geral, a abordagem da espiritualidade durante a formação universitária deve ser melhor aprofundada, principalmente no que se refere às discussões teóricas e a própria parte prática, necessárias ao preparo do estudantes, pois 59,4% declaram ter medo de impor pontos de vista religiosos aos pacientes e 100% sentem medo que os colegas não aprovem, relacionado aos docentes que referem 21,43% sentem medo de impor pontos de vista religiosos aos pacientes, com isso deixando de atender aos pacientes como um todo, pela falta de preparo para a abordagem espiritual, sendo que quem sofrerá é o paciente que pode estar apresentando sofrimento espiritual e deixará de ser cuidado pelo simples fato da enfermagem não saber abordar a parte espiritual do paciente pelo fato do medo da abordagem ser inadequada. Autores apontam que "qualquer que seja a crença religiosa da enfermeira, ela deve conhecer as religiões de seus pacientes e, por todas as maneiras, encorajar, ver, reforçar essas crenças. O poder da fé é inigualável, e o conforto e a segurança que a religião oferece são um estímulo à vida" (CALDEIRA; NARAYANASAMY, 2011, p. 123-128).

Este receio pode ser justificado por alguns fatores: falta de treinamento e embasamento científico adequados para uma abordagem mais ecumênica e mais centrada no paciente e desconhecimento das diferenças inerentes aos termos religiosidade e espiritualidade. (LIMA; DIAS, 2009).

A espiritualidade está relacionada à busca pessoal pelo entendimento de respostas a questões sobre a vida, seu significado e relações com o sagrado e transcendente, que pode ou não estar relacionada a propostas de uma determinada religião (TURKIEWICZ, 1995). Este conceito diverge do atribuídos pelos discentes do presente estudo, em que a maioria definiu espiritualidade busca de sentido e significado para a vida humana 18,22% e apenas 9,46% acredita que espiritualidade é a crença em algo que transcendente a matéria, englobando 13,51% que acredita que espiritualidade é a crença e relação

com Deus/Religiosidade, indicando uma melhor compreensão da parte dos discentes sobre o tema espiritualidade para não confundir na abordagem do paciente baseando-se em religião, correndo o risco sim de constranger o paciente e impor a religiosidade para esse público alvo.

> O interesse pela temática em tela se justifica pelo fato de que a gestão acadêmica deve manter e ampliar espaços para a discussão, a reflexão e a ação sobre a religiosidade e a espiritualidade nos conteúdos teóricos e nas práticas de cuidar, na visão dos acadêmicos de enfermagem, de forma que os futuros enfermeiros possam compreender com maior eficácia a visão de mundo e qual o papel da religiosidade e/ou espiritualidade na vida dos usuários, os quais, ordinariamente, a partir desta concepção, elaboram formas de cuidados e práticas de saúde que atendam a sua realidade de vida, e, com isso, ofereçam um cuidado integral. (GARCEZ, 2013, p. 459-480).

A inserção de disciplinas que abordam o tema espiritualidade poderia de certa forma, auxiliar no desenvolvimento acadêmico frente a essa área. Incluindo a capacitação dos docentes, tornando-se essencial no contexto da enfermagem, proporcionando ao aluno maior conhecimento nesse âmbito já que será mais exposto a esse tipo de situação quando está nas atividades práticas do estágio. Levando em consideração que ao entrevistar os docentes na questão do quanto se consideram preparados para abordar aspectos religiosos/espirituais com seus pacientes, responderam que se sentem muito preparados 6,67%, moderadamente preparados 86,67% e que não se aplicam 6,67%, percebe-se que a necessidade de um preparo também aos docentes que exibem dúvidas quanto a condução dessa abordagem, que é essencial para a formação acadêmica desses futuros estudantes em questão.

Esses achados reforçam o desconhecimento dos docentes e dos estudantes perante o assunto sobre espiritualidade/religiosidade. Os conhecimentos prévios podem ser importantes para o desenvolvimento espiritual/religiosos dos enfermeiros, mas, não podem contemplar todas as informações necessárias para uma correta abordagem da espiritualidade no cuidado em saúde. Este fato deixa clara a necessidade de orientação aos docentes e estudantes a respeito das informações disponíveis para o aprimoramento da formação do profissional de

Enfermagem, de forma a entenderem que esse tipo de abordagem fará parte de sua profissão como enfermeiro.

Considerações Finais

Neste estudo, tanto os docentes quanto aos estudantes do curso de Enfermagem consideraram que a abordagem da espiritualidade dos pacientes exerce influência na prática clínica e que á real importância dessa abordagem realizada pela enfermagem para que o atendimento seja integral, assim como contempla as diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), deve ser inclusa, porém destaca-se a carência de experiência de ambas as partes acadêmicas para tal abordagem, visto que as principais barreiras para essa abordagem foram o medo de impor pontos de vista religiosos aos pacientes e o medo de ofender os pacientes, subentendendo-se que á falta do preparo e discernimento sobre o assunto espiritualidade/religiosidade, prejudicando o cuidado integral para a recuperação e bem estar físico e mental do paciente, onde só se trata o corpo físico e a doença se esquecendo de que o ser humano é composto por corpo, alma e espírito e que para o equilíbrio do corpo tudo tem que estar englobado respeitando a cultura de cada um como um ser individual que somos.

Descobrimos também que este efeito foi independente do gênero. Estudantes de enfermagem devem ser prestadores de cuidados holísticos. Integrando a espiritualidade e a assistência espiritual no currículo de enfermagem padrão é recomendado para melhorar a qualidade dos cuidados de enfermagem.

Conclui-se que há carência de informações a respeito da espiritualidade, entre docentes e estudantes do curso de Enfermagem de um modo geral, comparada ao interesse de muitos estudantes e docentes, necessitando-se implementar instrumentais que tornem possível preparar os acadêmicos para a realização dessa abordagem junto a seus pacientes, no intuito de contemplar, da melhor forma possível, terapêutica mais integrativa e humanística.

Referências

CALDEIRA, S.; NARAYANASAMY, A. Programas de educação em enfermagem acerca da espiritualidade: uma revisão sistemática. Cuidado Arte Enferm., v. 15, n. 2, p. 123-128, 2011.

CHAVES, E. C. L.; CARVALHO, E. C.; HASS, V. J. Validação do diagnóstico de enfermagem angústia espiritual: análise por especialistas. Acta Paul. Enferm., São Paulo, v. 23, n. 2, 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002010000200018. Acesso em: 28 jul. 2016.

CORTEZ, E. A. Religiosidade e espiritualidade no ensino de enfermagem: contribuição da gestão participativa para a integralidade no cuidado. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro; Centro de Ciências da Saúde Escola de Enfermagem Anna Nery, Rio de Janeiro 2009. Disponível em: http://objdig.ufrj.br/51/teses/729691.pdf. Acesso em: 15 jul. 2016.

DAWSON, B.; TRAPP, R. G. Bioestatística básica e clínica. 3ª ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill Interamericana, 2003.

ESPINHA, D. C. M. et al. Opinião dos estudantes de enfermagem sobre saúde, espiritualidade e religiosidade. Rev. Gaúcha Enferm., Porto Alegre, v. 34, n. 4, p. 98-106, 2013.

GARCEZ, R. M. Diagnósticos de Enfermagem da Nanda: definições e classificação 2012-2014. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 459-480.

GUSSI, M. A.; DYTZ, J. L. G. Religião e espiritualidade no ensino e assistência de enfermagem. Rev. Bras. Enferm., Brasília, DF, v. 61, p. 337-384, 2008.

HAROLD, G.; KOENIG, M. D. Espiritualidade no cuidado com o paciente: por que, como, quando e o quê. São Paulo: FE Editora Jornalística, 2005.

HEFTI, R.; ESPERANDIO, M. R. G. O modelo interdisciplinar de cuidado espiritual: uma abordagem holística de cuidado ao paciente. Dossiê: Religião Saúde, v. 14, n. 41, 2016. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/viewFile/P.2175-5841.2016v14n41p13/9373. Acesso em: 28 jul. 2016.

KOENIG, H.; KING, D.; CARSON, V. B. Handbook of religion and health. 2. ed. New York: Oxford University, 2012.

LIESSI, A. L. M.; SANTOS, T. R.; LOURES, M. C. Espiritualidade e a cura pela fé no cuidar. Estudos, Goiânia, v. 37, n. 1-2, p. 187-217, 2010.

LIMA, F. R. F.; DIAS, A. C. Geografia da religião no Brasil; censos demográficos e transformadores recentes. Mercador Rev. Geogr. UFC, ano. 08, n. 16, 2009. Disponível em: http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/254/232. Acesso em: 13 jul. 2016.

LUCCHETTI, G. et al. Validation of the Duke Religion Index: DUREL (PortugueseVersion). J. Relig. Health, 24 Nov. 2010. [Epub ahead of print]

OLIVEIRA, E. Espiritualidade nas práticas de saúde: contribuição para ampliar os limites do paradigma biomédico. Saúde Alma, n. 2, p. 58-67, 2011 Disponível em: http://pt.calameo.com/read/000143697a0c875109cbb. Acesso em: 28 jul. 2016.

ORO, A. P. Considerações sobre a liberdade religiosa no Brasil. Ciênc. Letras, n. 37, p. 433-447, 2005. Disponível em: http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista37/cap20.pdf. Acesso em: 10 jul. 2016.

TOMASSO, C. S.; BELTRAME, I. L.; LUCCHETTI, G. Conhecimentos e atitudes de docentes e alunos em enfermagem na interface espiritualidade, religiosidade e saúde. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 19, n. 5, 2011. Disponível em: www.revistas.usp.br/rlae/article/viewFile/4432/5838. Acesso em: 05 jul. 2016.

TURKIEWICZ, M. História da enfermagem. Paraná: ETECLA, 1995.

CELULAR NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE AS NOVAS TECNOLOGIAS E AS GERAÇÕES NATIVA DIGITAL E IMIGRANTE DIGITAL[252]

Cellular in the daily school: a reflection on the new technologies and the generations native digital and digital immigrant

Ricardo José Orsi de Sanctis[253]; Eliete Jussara Nogueira[254]

Resumo: Discursos deterministas e instrumentalistas têm sido produzidos nas pesquisas acadêmicas ao discutir a inserção das novas tecnologias na educação, atribuindo a elas ou um valor autônomo, ou a qualidade de ser mais um instrumento a serviço da educação. Outra dicotomia se apresentada no que diz respeito às gerações nativa e imigrante digital e a relação que traçam quanto ao uso que fazem das novas tecnologias, em especial, o uso do celular na sala de aula. Considerados computadores de bolso, os celulares, apesar de serem possíveis instrumentos pedagógicos, enfrentam a resistência na cultura escolar e nas injunções legais que proíbem seu uso. O presente trabalho, parte de uma pesquisa em andamento no programa de Doutorado em Educação na Universidade de Sorocaba, tem o objetivo de fazer uma reflexão, através de uma revisão bibliográfica, a respeito das novas tecnologias na sala de aula, das gerações nativa e imigrante digital e a forma como constroem sua relação com o conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Novas tecnologias. Nativos digitais. Imigrantes digitais.

Abstract**:** Deterministic and instrumentalist discourses have been produced in academic research when discussing the insertion of new technologies in education, attributing to them either an autonomous value or the quality of being another instrument at the service of education. Another dichotomy is presented with respect to the native and digital immigrant generations and the relation they draw on their use of new technologies, especially the use of the cell phone in the classroom. Considered as pocket computers, cell phones, although pedagogical instruments are possible, face resistance in school culture and legal injunctions that prohibit its use. The present work, part of an ongoing research in the program of Doctorate in Education at the University of Sorocaba, aims to make a reflection, through a bibliographical review, about the new technologies in the classroom, about the native generations and digital immigrant and how they build their relationship with knowledge.

Keywords: Education. New technologies. Digital natives. Digital immigrants.

---

[252] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Educação, Cultura e Cotidiano Escolar do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[253] Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade de Sorocaba- UNISO, Professor da Universidade Paulista e Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, e-mail: ricardosanctis@uol.com.br.

[254] Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Sorocaba

As Novas Tecnologias na Educação

Por muito tempo, a escola foi ou é palco para os métodos e técnicas tradicionais de ensino, de forma a reproduzir a velha prática de transmitir conteúdos acumulados ao longo do tempo. Sem deixar de lado a contribuição dessas técnicas tradicionais, podemos humildemente reconhecer que esse procedimento educacional dito tradicional foi que nos trouxe as novas tecnologias com a possibilidade de modificar a estrutura conservadora de ensino. (KENSKI, 1997).

As tecnologias sempre estiveram presentes nas práticas pedagógicas, pois até mesmo a mais tradicional das práticas pedagógicas já contava com o que chamamos de tecnologia, elemento inseparável da educação. Para definir tecnologia temos que considerá-la como uma forma de conhecimento na qual as "coisas" tecnológicas nada são sem o velho "*savoir faire",* saber usar, consertar e fazer. (KENSKI, 1997).

Para Valente (1999), tecnologia se resume a um conjunto de práticas, discursos, valores, que ensejam efeitos sociais e se perfazem através de uma técnica particular, num campo particular.

Veraszto et al (2008) buscaram, através de suas pesquisas, uma definição mais atual de tecnologia, demonstrando que a complexidade para tal está no fato de o termo evoluir no tempo conforme as inovações da própria tecnologia. Salientam, ainda, um erro recorrente que seria o de considerar tecnologia, sinônimo de ferramenta ou artefato tecnológico. Segundo os autores, conceber a tecnologia apenas como ferramenta, implica no risco da manutenção de uma prática docente tradicional. Assim, definem a tecnologia como uma forma de conhecimento, uma produção criada pelo ser humano que sintetiza um conjunto de saberes para a concepção de um instrumento que vai satisfazer suas necessidades individuais ou coletivas. Seria, portanto, algo mais de que uma ferramenta, pois está intrinsecamente ligada ao conhecimento que reside por trás dela.

Independentemente de qual seja a definição de tecnologia, algo deve ficar muito claro: a convicção de que ao usar um artefato técnico, a

tecnologia, em uma situação de ensino-aprendizagem, faz-se necessária uma reflexão de como ela vai funcionar num contexto de produção e utilização.

A educação sempre utilizou no processo da mediação docente, ferramentas tecnológicas como apoio à atividade docente. A sala de aula, o giz, o livro, o quadro negro, todos devem ser considerados tecnologia, pois também ajudam a concretização da mediação docente entre o conhecimento e o aluno. (VALENTE, 1999).

Por esse motivo é que Kenski (1997) nos chama atenção para o uso da expressão "Tecnologia na Educação", considerando-a mais adequada do que "Tecnologia Educacional", pela simples razão daquela fazer referência a uma categoria geral que inclui qualquer tipo e forma de tecnologia, incluindo a escrita, a fala humana, giz e lousa entre outros. Entretanto, não podemos negar, que ao usar a expressão "tecnologia na Educação" a atenção do interlocutor se concentrará no computador e demais tecnologias mais modernas.

Com o advento das novas tecnologias, a sociedade contemporânea está constantemente conectada à mídia, tendo como resultado uma considerável mudança na velocidade de circulação da informação, colaborando, também, com o surgimento de ambientes virtuais onde as pessoas se comunicam através de redes sociais, jogos eletrônicos, chats etc. (LEVY, 2011).

Essas novas tecnologias, como por exemplo a internet, dão ao aluno a possibilidade de ter mais autonomia, driblando as restrições impostas outrora pelo tempo e espaço.

Para Masetto, as novas tecnologias na educação podem ser definidas como o uso de recursos tais como: o computador, a informática, a internet, a hipermídia, os chats, correio eletrônico e quaisquer outros recursos e linguagens digitais de que dispomos para colaborar com o processo educacional de forma eficaz e eficiente. (MASETTO, 2013).

Se antigamente, a aprendizagem, os conceitos, se centravam exclusivamente na escola, de forma gradativa, sendo considerados finitos, determinados, seguindo uma estrutura onde ao final de cada ciclo de escolarização o aluno era considerado formado e possuidor dos conhecimentos necessários para iniciar a vida profissional, atualmente, as novas tecnologias vem, na realidade, a desconstruir essa ideia.

As novas tecnologias acabam por desestruturar o que Kenski (1997) chama de o "tempo da escola", mensurado por dia, cargas-horárias, seguindo o ciclo de uma aprendizagem sistematizada, pois a velocidade delas acaba impondo um novo ritmo e novas dimensões ao processo de ensino-aprendizagem, desestruturando, também a ideia de que alguém possa ser considerado totalmente formado, não importa o grau alcançado de escolarização.

O impacto das novas tecnologias vai muito além da escola, relacionando-se com toda a sociedade. Pierre Levy nos apresenta dois conceitos básicos para refletir sobre o impacto das tecnologias na sociedade, enfatizando as novas formas do homem compartilhar suas ideias através dos novos meios de comunicação. São eles a inteligência coletiva e o ciberespaço. (LÉVY, 2011).

A inteligência coletiva é analisada a partir dos quatro espaços antropológicos do saber: a Terra, o Território, o Espaço das mercadorias e o Espaço do saber.

O primeiro espaço ocupado pela humanidade, segundo Levy, é o espaço Terra. Nesse espaço, o homem criou a linguagem, o desenvolvimento dos processos técnicos e as instituições sociais. A Terra é o espaço da existência humana, onde o homem está em contato com outros seres, dimensão material onde surgem as primeiras culturas. (LÉVY, 2011).

O espaço Território, refere-se à dominação dos espaços pelo homem, é a delimitação do espaço físico pelos povos, tribos, impérios etc. A dominação desse espaço impulsiona ao sedentarismo, ao ato de

domesticar e criar animais, à prática da agricultura, à constituição de cidades. Nesse espaço, as técnicas e tecnologias proporcionam um maior domínio e manipulação sobre a natureza, de um lado impulsionando a civilização, de outro, causando conflitos e guerras por conta das disputas de bens e de riquezas. (LÉVY, 2011).

O terceiro espaço antropológico é o das mercadorias. Este espaço é impulsionado pela invenção da moeda e do alfabeto, caracterizado pela desterritorialização do comércio, incremento das comunicações e dos processos de globalização e pelo capitalismo propriamente dito. Nesse terceiro espaço, passamos da produção manufaturada para a produção industrial, marcando-se a exploração do homem pelo próprio homem. O espaço mercadoria, toma o espaço dos territórios, mas não o sucede e, o capitalismo vai influenciar o pensar e o agir do homem, conduzindo-o a uma busca incessante de conhecimento capaz de fazer o homem cruzar fronteiras em busca de outros territórios e de outras vidas. (LÉVY, 2011).

Por fim, o quarto espaço antropológico é o espaço do saber, do conhecimento que perpassa todos os outros e se expande a cada dia. Embora perpasse todos os outros, o advento das novas tecnologias digitais nos coloca a necessidade de pensá-lo e analisá-lo de forma autônoma. Lévy define o Espaço do Saber, como o lugar virtual dos conhecimentos construídos a partir das interações entre os usuários, espaço este que não exclui o "espaço terra", o "espaço território" e o "espaço das mercadorias".

É o espaço do saber que qualifica a espécie humana, unindo os processos de subjetivação individuais e coletivos, sem fronteiras para se estabelecer relações e sem as barreiras no que diz respeito à qualidade científica e a racionalidade. Ele emerge na circulação, associação e metamorfose das comunidades onde seres pensantes se conectam, deslocam-se e transformam-se. Nesse espaço, os indivíduos produzem seu tempo, compõem suas temporalidades pessoais para a criação da subjetividade coletiva, bem como têm a possibilidade de reter o tempo

coletivo nas subjetividades individuais. Os conhecimentos não são mais separados das práticas que, na realidade, os fazem existir.

A inteligência coletiva está calcada na valorização do saber individual e na aprendizagem interativa e mútua entre os indivíduos e as comunidades por meio das tecnologias digitais, que podem trazer experiências originais e a elaboração de novos conhecimentos. (LÉVY, 2011).

O ciberespaço é o local onde a inteligência coletiva se apresenta, pela interação entre os indivíduos que promovem o intercâmbio de ideias em comunidades virtuais, permitindo ensinar e aprende, bem como a aquisição e compartilhamento de conhecimento.

Para Lévy o ciberespaço é:

> o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso. (LÉVY, 2009, p. 92).

Podemos inferir que o ciberespaço contempla não só o ambiente virtual, mas também quem nele está inserido, seja o integrante ativo, num processo de leitura, sejam os hipertextos por ele criado.

Entre o Racionalismo e o Determinismo Tecnológico

Os discursos a respeito do uso das novas tecnologias, geralmente são postos de duas formas na comunidade acadêmica: os racionalistas e os deterministas. A distinção entre os termos faz parte de uma importante discussão pois a maior parte das pesquisas que envolvem o tema está permeada por essas características. (FEENBERG, 2003).

É certo que na pós-modernidade a razão humana, tida como um referencial universal, sofre alguns abalos aumentando as dicotomias e discussões acadêmicas, razão pela qual temos distintas posições nas pesquisas que analisamos para entender a tecnologia ligada à educação.

O determinismo tecnológico dá à tecnologia um valor autônomo, um papel de portadora de sentidos a serem transmitidos à sociedade, configurando-a. Para o determinismo tecnológico, a sociedade se desenvolve à medida que temos desenvolvimento tecnológico que é conduzido por lógica própria, intrínseca ao sistema.

Para Feenberg (2003) os deterministas concebem a tecnologia como um pilar de sustentação da sociedade. Para eles, ela molda e controla a sociedade sendo responsável pelas mudanças sociais pelas quais a sociedade passa.

Diferentemente dos deterministas, os instrumentalistas pensam a tecnologia como uma ferramenta capaz de satisfazer as necessidades humanas.

Desta forma, podemos observar que as pesquisas oscilam entre uma visão da tecnologia como uma ferramenta (instrumento), que se adaptará ao ser humano; e, uma visão que dá à tecnologia um poder de configurar a cultura e, assim, moldar a sociedade. Consequentemente, ambas as visões são levadas às práticas pedagógicas, colocando a tecnologia como um meio mediador ou um determinante da aprendizagem em espaços escolares e, principalmente, fora da escola.

Os autores deterministas revelam, segundo Peixoto e Araújo (2012), uma tendência em promover uma "fetichização" da tecnologia, atribuindo-lhe poder sobrenatural ao computador, com argumentos e visão apaixonada, notando-se uma tendência em louvar a tecnologia como redentora da educação.

Segundo Ribeiro e Struchiner (2007) apud Peixoto e Araújo (2012, p. 263):

> [...] nota-se uma tendência em louvar o uso das TIC na escola como fator de qualidade na educação, como demonstra Monteiro, Ribeiro e Struchiner (2007, p. 1042), quando dizem que "louvam-se, no discurso pedagógico, as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Tais tecnologias destacam-se nos discursos do ensino e sobre o ensino". Os estudos atribuem sentidos diversos para a presença do computador na escola e acreditam que seu uso pode solucionar problemas.

Recentemente, em pesquisa realizada por Resende (2016), Pierre Lévy é interpretado como técnico-determinista, afirmando estar embutido em seu pensamento a confiança na ideia de que através da tecnologia, lograríamos o progresso geral no curso da história.

Para Resende:

> Mesmo que Pierre Lévy afirme que os espaços no mundo virtual estão em coexistência e não se excluem, notamos que sua concepção compreende o tempo das tecnologias de inteligência como autônomo das outras dimensões, expressando assim, uma visão técnico-determinista, segundo a qual a evolução técnica seria suficientemente forte para protagonizar mudanças decisivas, sobre os desígnios da humanidade, independente (sic) dos diferentes estágios em que se encontram os variados grupos humanos. (RESENDE, 2016, p. 22).

Contrariamente do que afirma Resende, Rüdiger (2003) apud Peixoto e Araújo (2012) afirma que Lévy (1998) é utilizado nas pesquisas que versam sobre tecnologias na Educação para explicar o computador como um "recurso didático-pedagógico", uma vez que o autor em questão não afirma ser a tecnologia nem boa, nem má por depender exatamente do contexto em que ela será usada, considerando os sujeitos envolvidos social e historicamente nessa construção.

Para Rüdiger (2003, p. 63):

> Lévy não deveria ser visto como o exemplo acabado de pensador tecnófilo, no sentido de, mecanicamente, reduzir a cultura à tecnologia [...] o problema com o autor, enquanto não sucumbe à propaganda new age, nos parece ser antes a falta de visão crítica e a concepção idealizada, para dizer o mínimo, do que está em jogo na formação da cibercultura. (RÜDIGER, 2002, p. 63 apud PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p. 263).

A pretensão que temos nesta revisão não está direcionada a optar-se por uma ou por outra corrente teórica. Mas, assim como Rüdiger, aceitamos a ideia de que as tecnologias são construções sociais e consideramos importantes todos os conceitos pioneiros de Pierre Lévy para entendermos essa nova ordem social de construção do conhecimento. Acreditamos, ainda, que muito embora algumas ideias se contraponham, todas são importantes para que se tenha uma vasta compreensão das novas tecnologias face à educação e a prática

pedagógica mediada pelo professor que contemple em seu projeto de ensino o saber como um "devir" com o uso da tecnologia.

O Celular e os Dilemas de sua Utilização em Sala de Aula

O celular tem sido um objeto de contradição constante no cotidiano escolar, pois apesar das escolas muitas vezes incentivarem o uso de novas tecnologias, dos computadores, "demonizam" o uso deles no ambiente escolar a ponto de se criar leis para sua proibição.

Em recente pesquisa realizada por Adelina Moura, da Universidade do Minho, em Portugal, traz o questionamento que, ao que nos parece, é mundial com relação à utilização do aparelho celular em sala de aula:

> Nesta primeira década do século XXI, um dos dilemas que mais se coloca nas salas de aulas é saber se os alunos deveriam ou não usar o telemóvel na sala. Esta polémica coloca-se, desde que as crianças têm vindo a ter acesso ao telemóvel, com idades cada vez mais jovens. No nosso país (Portugal), seguindo a tendência de outros países, o uso dos telemóveis ou outros aparelhos electrónicos, está vedado na maioria das salas de aula. As causas que estão na origem desta proibição prendem-se, no dizer dos professores, com a falta de atenção e dispersão dos alunos provocadas pelos aparelhos. Muitos dos regulamentos de proibição assentam no facto de se considerar o telemóvel como elemento de distração. No entanto, há quem pergunte se não serão também potenciais fontes de distração as tecnologias não-digitais, como o papel e o lápis. (JONES, 2009).

Atualmente, os telefones celulares estão integrados ao nosso cotidiano e podemos observar a densa relação entre os jovens e seus aparelhos de celular, escrevendo mensagens, ouvindo músicas, partilhando notícias, fotos, baixando e acessando aplicativos que os auxiliam em vários contextos. Os equipamentos celulares são verdadeiros computadores de bolso, com sistemas operacionais e aplicações de elevado nível de convergência tecnológica.

Conforme o nível de sofisticação, um aparelho celular pode contar com uma variedade de aplicativos, dentre os quais destacamos a calculadora, o relógio, os jogos, a câmera fotográfica, sem falar ainda que conta com o acesso à internet contribuindo com uma série de possibilidades que, para enumerá-las, usaríamos muitas páginas. Apesar da mobilidade proporcionada fora da escola, devemos destacar que o

caminho em direção a ela também é muito vantajoso para o processo de ensino-aprendizagem. As facilidades decorrentes de seu uso podem ser portadas para a sala de aula levando os alunos a lugares nunca antes pensados, tais bibliotecas virtuais, museus, diferentes países, fóruns de discussões etc.

De acordo com Straubhaar e LaRose (2004), o telefone é um dos mais antigos e, ao mesmo tempo, modernos meios de comunicação entre nós. O fato de termos hoje uma conversão desse aparelho com a computação, informática, faz com que ele seja multifuncional, motivo pelo qual o chamamos de smartphone "telefone inteligente".

Atualmente, a infraestrutura da telecomunicação juntamente com as tecnologias de computação, dão um novo sentido à comunicação contemporânea e, sem dúvida, a indústria de telefonia tem grande impacto e responsabilidade nessa nova trajetória dos meios de comunicação e, consequentemente, da sociedade em geral.

Para Straubhaar e LaRose:

> [...] o telefone é o ponto central no entendimento da mídia de hoje e de amanhã. O telefone antecedeu o rádio e a televisão; de fato, o rádio e a televisão foram em grande parte inventados pelos pesquisadores da companhia de telefone. A infraestrutura através da qual a maioria das novas tecnologias de comunicação faz suas conexões é o telefone. Os aparelhos de fax enviam documentos através de linhas telefônicas. Mensagens via Internet são enviadas por linhas de telefone. (2004, p. 16).

Straubhaar e LaRose (2004) afirmam ainda que a tecnologia é um agente de transformação que gera implicações na sociedade. Com estudos voltados à Filosofia da Tecnologia, os autores buscam entender a tecnologia para além de sua utilidade em sentido estrito, entendendo-a como tipo de mundo e estilo de vida que emerge a partir de sua utilização, como um meio pelo qual o homem se realiza plenamente.

O telefone celular traz uma transformação na sociedade como reflexo da transformação que ele mesmo sofreu, passando de um instrumento interpessoal de comunicação, utilizando unicamente a voz, para um comunicador em rede que agora se utiliza, também, de dados e

vídeos. Com essa ampliação de atividades, temos o que chamamos De Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirrede (DHMCM) unindo potência comunicativa (voz, texto, foto, vídeo) com conexão em rede e mobilidade por territórios informacionais. (LEMOS, 2007)

Lemos e Levy (2010) e Santaella (2013) mencionam o papel dos dispositivos móveis, dando-lhes especial destaque no que diz respeito à inserção da sociedade numa cultura agora chamada de digital. Para os autores, não restam dúvidas de que essa cultura foi difundida devido à velocidade e à evolução da web, à proliferação dos dispositivos móveis conectados à Internet sem fio e à flexibilidade para a interação e compartilhamento de informações.

As tecnologias do mundo virtual foram capazes de induzir uma cultura digital que se distingue por provocar um novo processo de acumulação de conhecimento. Nesse processo, pode se observar a coletividade das ideias, o ato de pensar junto. A lógica linear da acumulação de conhecimento dá lugar à lógica hipertextual e a comunicação se apresenta mais ágil, síncrona e assíncrona, atingindo um número maior de pessoas. (SANTAELLA, 2013).

Ao pesquisar e definir cultura digital ou cibercultura, Santaella (2003) salienta que, os meios existentes e a linguagem utilizados em determinada época, influenciam a sociedade em geral, o que nos deixa evidente a mudança de comportamento do aprendiz nos dias de hoje. Enfatiza, ainda, que essa mudança cumulativa nos meios comunicacionais, com a substituição de antigos suportes para novos, resulta numa supremacia dos meios comunicacionais mais recentes e mais conhecidos e utilizados pelos estudantes.

Para entender a mudança, Santaella (2003) diferencia a Cultura das Mídias e a Cibercultura ou Cultura Digital, fazendo-nos entender com mais clareza essa transformação midiática, cultural, bem como de que maneira nossos alunos, a partir dela, consomem as informações que circulam atualmente.

A Cultura das Mídias é considerada a transição da Cultura de Massas para a Cultura Digital, na qual ocorre um processo de hibridismo midiático, a junção de diferentes mídias que vão do velho jornal de imprensa aos novos dispositivos que facilitaram o acesso aos meios de comunicação e informação.

Daí, podemos notar uma importante mudança no comportamento, pois a comunicação passou de massiva, com muitos receptores consumindo uma mesma mídia, para individual, com receptores que consomem o que querem na hora que lhes convêm.

De forma controversa ao que caminha a sociedade, pesquisas apontavam para uma certa resistência com relação ao uso de TIC`s nas escolas, principalmente com relação ao uso do celular, revelando uma dicotomia entre a proibição ou anuência. (TAPSCOTT, 1999).

Essa controversa se acentua, ainda mais, quando observamos a preocupação governamental com relação a fornecer às escolas equipamentos e recursos tecnológicos que, muitas vezes, enfrentam entraves de aceitação dos professores.

Alguns estados brasileiros, apoiados por iniciativas das próprias Secretarias de Educação, proibiram o uso de celulares nas instituições escolares. No Estado de São Paulo, a lei nº 12.730 de 2007 deixou tal proibição expressa e, mais recentemente, em 2014, o Estado do Mato Grosso do Sul aprovou a lei nº 10.232 que também proíbe o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula. Tais ingerências legais trazem uma dicotomia entre o que acontece, de fato, no mundo dos estudantes e o que se pretende com a resistência oferecida por parte de certos setores educacionais e até mesmo de professores.

Tal proibição, talvez em nome de um ensino totalmente centralizado no professor, não faz sentido, uma vez que a criança ao chegar à escola, já passou por processos educacionais na família e também por meios eletrônicos, conhecendo o mundo e a linguagem que o cerca.

Para Moran (2013):

> A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesmo - a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, "tocando" as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa - aprendemos vendo as estórias dos outros e as estórias que os outros nos contam. (MORAN, 2012. p. 32).

Além das injunções legais, inúmeras pesquisas apontam para o medo dos professores com relação ao uso dos TICs e pela suspeita de poderem ser substituídos por esses novos recursos (OLIVEIRA, 2012).

Nos anos 80, Papert (1988,) já era favorável ao uso do computador como forma transformadora da atividade pedagógica, bem como frisava que o seu uso, apesar de modificar a relação entre docente e discente, não substituiria o professor.

Vários professores revelam estar conscientes da falta de proficiência ao usar a internet, pois as mudanças nela ocorridas são inúmeras e em tempo acelerado. (NICOLACI DA COSTA; ABREU, 2006).

Para além desses problemas, requer-se, ainda, que os professores, em suas ações pedagógicas, tenham condições de posicionar os novos recursos tecnológicos a serviço da aprendizagem de seus estudantes, saibam posicionar as novas tecnologias a serviço do direito de aprender discente, protegendo-os de riscos e males que a internet pode oferecer e ao mesmo tempo atuar para educar longe de ser truculento e censurador. (DEMO, 2011).

A Geração Nativa Digital e a Geração Imigrante Digital

A diferença entre as gerações, sob o ponto de vista da cultura e do relacionamento que se estabelece com as novas tecnologias é um dos motivos relatados para explicar a resistência da inserção das novas tecnologias na sala de aula.

Vivendo e convivendo no Espaço do Saber que, segundo Lévy (2011) é o lugar virtual dos conhecimentos construídos a partir das interações entre os usuários, encontramos de um lado alunos e de outro os professores que, por serem de diferentes gerações se relacionam a sua

própria maneira com as novas tecnologias. Atualmente, notamos no ambiente escolar, crianças e jovens de diferentes classes sociais, inteiramente familiarizados com seus aparelhos celulares, ouvindo músicas, enviando mensagens e disfrutando de aplicativos que já fazem parte de seu cotidiano o que, geralmente não ocorre da mesma forma e com a mesma intensidade quando observamos seus pais ou professores.

Prensky (2001) descreve essas crianças e jovens dotadas de uma capacidade natural para usar e manusear as novas tecnologias e realizar múltiplas tarefas, denominando-as de Nativos Digitais, uma vez que já nasceram incluídos em uma era contemporânea que impõe a necessidade de realizar várias tarefas, contando com a ajuda da tecnologia para agilizar o processo de comunicação, aquisição de informação e conhecimento. Descreve essa geração caracterizando-a pela vontade de conhecer e explorar o novo, sem nem sequer recorrer a manuais para decifrar um aparelho.

Marc Prensky (2001) afirma que os Nativos Digitais possuem habilidades próprias, diferenciando-se de seus pais e de seus professores, sendo acostumados a buscar e obter informações de forma rápida. Essa geração, fica horas a fio em frente ao computador ou aparelho celular, pesquisando, ouvindo músicas, lendo, buscando notícias, interagindo nas redes sociais o que, muitas vezes, causa estranheza aos pais e professores.

Apesar de parecerem solitários, dispõem de uma aprendizagem altamente social, pois se reúnem em fóruns de discussão, bate-papos, interagem através de jogos, blogs, campanhas online. É desta forma que compartilham o mundo que os rodeia, suas descobertas, criando verdadeiras comunidades de aprendizagem. (OBLINGER, 2004).

O mesmo termo, “nativos digitais” foi adotado por Palfrey e Gasser (2011) referindo-se aos nascidos após os anos 80, designando-os como sujeitos com habilidades para usar as novas tecnologias e se relacionar com os outros através das novas mídias sociais. Os autores chamam a

atenção para os esforços e o fato da necessidade dos pais e professores relacionarem-se com essa geração, denominando-os de imigrantes digitais, uma vez que adquirem se relacionam com as novas tecnologias como se relacionassem com uma língua estrangeira, falando com um sotaque.

Desta forma, temos dois lados, o aluno e o professor, que, predestinados a se relacionar, encontram-se em polos distintos e na busca por uma comunicação mais próxima.

Para o professor, imigrante digital, cabe a difícil tarefa, muitas vezes, de se familiarizar com os novos recursos tecnológicos e, no processo de ensino-aprendizagem, ser aquele que vai conduzir o uso das novas mídias digitais, apesar de se sentir um "estrangeiro".

Nesse contexto, os docentes se inserem numa discussão que envolvem os modelos tradicionais e os desafios para sua superação, criando possibilidades que deem ao nativo digital uma escola próxima de sua subjetivação, condizente com o espaço arqueológico no qual foi concebido.

Os imigrantes digitais têm a necessidade de se adaptar, pois não nasceram com a imposição digital. É importante salientar que ser imigrante digital não é definido ou mensurado pela idade, mas pela diferença cultural. O professor desta categoria que não utiliza as novas tecnologias, muitas vezes, para não ser considerado ultrapassado ou desinteressante, terá que se adaptar a essa nova realidade. (TAGNIN, 2008).

Esse contexto nos traz um dilema, pois professores formados numa cultura oralista, presencial, linear, acostumados a interagir no mesmo espaço se veem obrigados a reaprender uma forma de interação nova e entender como o conhecimento deve ser concebido nessa nova dinâmica.

Esse diapasão pode colaborar com a resistência com relação ao uso de novas tecnologias. O professor, pertencente a um espaço antropológico diverso, sem domínio ou familiarização com as novas tecnologias e sem a

compreensão de como se dá a aquisição do conhecimento nessa nova dinâmica, muitas vezes defende seu ponto de vista e procedimento didático como a única forma de aprender.

Considerações Finais

As discussões acadêmicas que envolvem o tema das novas tecnologias e a educação são de extrema importância, pois para entender a dicotomia, muitas vezes traçada entre as gerações distintas, ou seja, entre os nativos digitais o os imigrantes digitais, faz se necessário o entendimento da leitura que essas gerações têm do mundo e como elas se comportam, interagem no novo espaço antropológico onde ocorrem as subjetivações individuais e coletivas, o espaço do saber.

Os telefones celulares, verdadeiros computadores de bolso, podem ser uma alternativa para a inserção do ciberespaço no cotidiano escolar, aproximando as diferentes gerações num processo onde ambos os lados, professores e alunos, tenham a oportunidade de entender, pensar, discutir a associação e metamorfose de seres pensantes conectados, produtores de uma inteligência coletiva. Com essa abertura, podemos considerar a possibilidades de trazermos à escola novos caminhos pedagógicos capazes de trazer o conhecimento cuja forma de aquisição não mais se dá de forma linear, cartesiana.

As ações que promovem a resistência, sejam elas oriundas da falta de conhecimento dos professores ou injunções legais, que proíbem o uso do celular em sala de aula, podem apenas contribuir, ainda mais, para com a distância entre os mundos do professor e do aluno, fazendo com que aquele, prossiga numa constante inércia para manutenção de uma escola cujo cotidiano estará sempre distante da realidade vivida pelo aluno em sua prática social, na qual se utiliza da internet, mergulha nos hipertextos, de forma não-linear na busca do conhecimento.

Desta forma, podemos afirmar que a regra é refletir sobre uma nova dinâmica que possa transformar o imigrante digital em professor digital.

Referências

DEMO, Pedro. Olhar do educador e novas tecnologias. Boletim Técnico do Senac, v. 37, n. 2, 2011.

FEENBERG, A. O que é a filosofia da tecnologia? Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba, junho de 2003, sob o título de "What is philosophy of technology?". Tradução de Agustín Apaza, com revisão de Newton Ramos de Oliveira. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~andrewf/oquee.htm>. Acesso em: 26 mar. 2018.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Revista Brasileira de Educação, nº 07. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Jan.-abr., 1997.

LEMOS, A; LEVY, P. O futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LÉVY, P. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (orgs.) Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013, pp. 141-169.

MOURA, Adelina. Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a "Geração Polegar". In: VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 2009, Braga. Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação, 6, Braga, Portugal, 2009". Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2009. ISBN 978-97298456-6-6. p. 49-77. Disponível em:<http://adelinamouravitae.com.sapo.pt/gpolegar.pdf>. Acesso em: 10 março de 2018.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M.; ABREU, R. DE A. DOS S. Mudanças geradas pela internet no cotidiano escolar: as reações dos professores. Paidéia, v. 16, n. 33, p. 193-203, 2006.

OBLINGER, D. The next generation of educational engagement. J. Inter. Media Educ., v.8, 2004. Disponível em <http://wwwjime.open.ac.uk/2004/8/oblinger-2004- 8.pdf> Acesso em: 18 março 2018.

OLIVEIRA, J. S. de. Professor x TICS: dificuldades ou comodismo? Diálogos Educacionais em Revista, v. 3, n. 1, p. 99-111, 2012.

PALFREY, J.; GASSER, U. Born digital: understanding the first generation of digital natives. New York: Basic, 2008.

PAPERT, S. Logo: computadores e educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. Publicado originalmente sob o título de Mindstorms: children, computers and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980.

PEIXOTO, J.; ARAUJO, C. H. S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, Mar. 2012. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 janeiro 2018.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitaia Parte II: será que eles realmente pensam diferente? Neurociência diz sim. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 6 fevereiro 2018.

SANTAELLA, L. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano. Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 22, p.23-32, 2003.

STRAUBHAAR, J.; LaROSE, R. Comunicação, mídia e tecnologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TAGNIN, F. Computação 1 a 1: o desafio de guiar os nativos digitais. Blog de Educação Digital da Intel. 2008. Disponível em: <http://blogs.intel.com/educacaodigital/2008/07/computacao_1_a_1_o_desafio_de_guiar_os_nativos_digitais.php>. Acesso em: 18 março 2018.

TAPSCOTT, D. Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

VALENTE, J. A. Informática na educação. Revista Pátio, ano 3., n. 09. Porto Alegre, maio/jul, 1999.

VERASZTO, E. V. et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. Prisma.com, n.07, p. 60-84, 2008.

DIVERSIFICANDO E TROVADORANDO: O USO DE METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A CONQUISTA DA CIDADANIA[255]

Diversificating and trovadorando: the use of diversified methodologies in the teaching of history for the conquest of citizenship.

Luciane Maria Fernandes Pereira[256]

Resumo: A História é a ciência que investiga o passado para compreendermos o presente. Mas como interligar o ensino da história com a formação de um cidadão atuante na construção de sua sociedade? A presente pesquisa tem por objetivo elaborar e fundamentar teoricamente uma sequência didática que promova a leitura crítica e reflexiva do conteúdo de história por meio de metodologias diversificadas, através de análise de imagens e produção de texto verbal com gênero textual trovas. A investigação neste trabalho foi desenvolvida com base na pesquisa com enfoque qualitativo de caráter descritivo, pautado na pesquisa participante e bibliográfica. Espera-se como resultado que quanto mais diversificadas sejam as metodologias utilizadas pelo professor, mais os alunos sejam capazes de construírem "novos saberes", tornando-se possíveis agentes de transformação. Ao sentirem-se construtores, perceba que tem o direito e o dever de exercerem de forma crítica e reflexiva efetivamente a cidadania.

Palavras-chave: Ensino. História. Metodologias. Imagens. Gêneros textuais.

Abstract: History is the science that investigates the past so then we can understand the present. But how to interconnect the teaching of history with the formation of a citizen who is active in the construction of its society? The present research aims elaborate and theoretically base a didactic sequence that promotes the critical and reflective reading of the history content by means of diverse methodologies, through image analysis and verbal text production with textual genre *trova*. The inquiry in this work is being developed based on qualitative research of a descriptive character, guided on a participatory and bibliographic probe. Expected as a result, the more diverse the methodologies used by the teacher, the more students are able to construct "new knowledge" and become possible processing agent. When they feel like constructors, they realize that they have the right and the duty to exercise their citizenship in a critical and reflexive way.

Keywords: Teaching. History. Methodologies. Images. Text genre.

---

[255] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho - Submissão de trabalhos completos do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[256] Mestranda em Ensino, do programa de pós-graduação em Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências, da UNESP/Bauru, lutifernandes.6@gmail.com.

Introdução

O orador romano Cícero dizia que a história era a "mestra da vida" (*magistra vitae*), ou seja, através dos estudos do passado compreendemos o nosso presente. No entanto, observa-se que somente a fala do professor no dia-a-dia, não consegue atingir o entendimento do conteúdo histórico, uma possível reflexão e a prática de relacionar passado com os acontecimentos do hoje. Cabe ao professor incentivar, ou até mesmo, fazer a relação entre passado e presente. O professor deve conhecer o "patrimônio cultural da humanidade" (PINSKY, 2003, p. 23), porém deve conhecer também a cultura, as ideias do aluno e intermediar. Mas como interligar o ensino da história com a formação de um cidadão crítico, atuante na construção de sua sociedade? Alguns estudiosos ajudam-nos colocando sugestões como: planejar, selecionar os conteúdos, abordar temas transversais, diversificar metodologias, permear a ludicidade, dialogar com outras disciplinas do Currículo.

A presente pesquisa tem por objetivo elaborar e fundamentar teoricamente uma sequência didática que promova a leitura crítica e reflexiva do conteúdo de história por meio de metodologias diversificadas proporcionando um modelo de educação participativa, através de análise de imagens e produção de texto verbal com tipologia narrativa e expositiva - gênero textual trovas; no ensino da História no ciclo fundamental II.

Espera-se como resultado que quanto mais diversificadas sejam as metodologias utilizadas pelo professor, mais os alunos sejam capazes de construírem 'novos saberes', compreendam melhor sua realidade, tornando-se possíveis agentes de transformação, ou melhor, cidadãos com um maior grau de consciência em relação ao meio em que vivem. Considera-se que quem constrói, acredita ser capaz de transformar 'sua obra'. Ao sentirem-se construtores, percebam que tem o direito e o dever de transformar a sociedade em que vivem, ou seja, exercer de forma crítica e reflexiva efetivamente a cidadania.

O Saber Histórico e o Cotidiano na Sala De Aula

Uma breve história do saber histórico

A História como disciplina passou a fazer parte dos currículos escolares franceses, no fim do século XVIII, época em que a burguesia lutava por uma educação pública gratuita, leiga e obrigatória. Pautado no movimento positivista, este tendo como principal idealizador o pensador francês Auguste Comte (1798 – 1857) que defende a ideia de que o conhecimento científico deve ser reconhecido como único e verdadeiro; a disciplina de história trás a história da Europa Ocidental como verdadeira, ou seja, 'Universal'; construída a partir de observação, análise de documentos oficiais, monumentos, fontes que permitiriam reconstituir de forma exata o passado da humanidade.

No fim do século XVIII e no século XIX ensinar e estudar história significava respectivamente narrar e memorizar uma sequencia de fatos históricos; ações realizadas por uma parte da sociedade, decorar datas, nomes de 'heróis', conhecer a evolução política de um país e o processo de sua formação enquanto nação. Tudo organizado de acordo com uma perspectiva cronológica. A historiografia e a metodologia estavam atreladas ao Estado ou a uma instituição. Por conseguinte, o saber histórico possuía um caráter cívico, fundamental no processo de construção da identidade nacional, da memória e cultura da nação.

> O passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais para o processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação [...]. (NADAI, 1992, p. 25).

No Brasil, a consolidação da história enquanto disciplina não se fez de maneira diferente. Implantada no Colégio D. Pedro II, antigo colégio dos órfãos de São Paulo criado em 1837 através do decreto do regente Pedro Araújo Lima, nas séries finais e com um pequeno número de aulas; a disciplina de história no Brasil, também serviu para elaborar, construir a

identidade da nação brasileira, no momento da construção do processo de independência, atrelada à história europeia, sobretudo o modelo francês enfocando os fatos políticos e "o elogio das formas de vida e cultura da civilização burguesa da Europa" (NAPOLITANO, 2003, p. 164).

Em 1860 ocorreu a inclusão da História Nacional de forma sistemática nas escolas primárias e secundárias, porém, somente em 1895 surgiu a disciplina 'História do Brasil' de forma autônoma.

A história ensinada no Brasil no século XIX seguiu o modelo positivista, onde os fatos passados eram narrados de maneira cronológica, objetivando a formação do sentimento patriótico contribuindo assim, para a construção da 'identidade nacional'. A disciplina de História ligada à linha positivista considera como fontes de estudo os documentos oficiais escritos, sítios arqueológicos, objetos de museus. E, os sujeitos da história são "atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história." (FONSECA, 2003, p. 40).

Conteúdos e metodologias ligados ao ensino de história eram associados às lições de leitura, ou seja, aprenderiam a ler com textos históricos que fortificavam a ideia de Nação, de patriotismo, de valores morais e cívicos, de construção de memória da nação fornecendo "os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país" (MAGALHÃES, 2003, p. 169).

> Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de Pátria, integradas como eixos indissolúveis. (BITTENCOURT, 2008, p. 61).

No Brasil, especificamente, com o advento da Proclamação da República observa-se a necessidade de proporcionar uma maior escolarização devido à implantação do direito ao voto para alfabetizados; para tanto os programas curriculares deveriam consolidar a identidade nacional incorporando valores que proporcionassem a preservação da ordem, obedecendo à hierarquia, valorizando os grandes homens que conduziram a construção da Nação até o presente momento,

sedimentando o indivíduo no seu devido papel na edificação da sociedade: aquele que controla a política e aquele que trabalha para chegar ao destino da modernização, do progresso.

No período republicano a disciplina de história deveria formar cidadãos. Analisando as diretrizes da Lei de Educação de 1931 / 1961, e os programas escolares utilizados neste período, percebe-se que os conteúdos elencados na disciplina de História do Brasil tinham nitidamente o objetivo de constituir e formar a nacionalidade brasileira "com seus heróis, marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem deste tipo de ensino." (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 13).

No entanto, ainda no século XIX, surge uma historiografia denominada Marxista, que priorizava o setor econômico, onde os fatores infraestruturais, a maneira de produzir da sociedade em estudo, é que determinava a realidade histórica. Os positivistas e marxistas ortodoxos absorveram alguns itens da tradição judaico-cristã de se pensar história.

O pensar histórico de acordo com a tradição judaico-cristã, preocupa-se com a construção de uma história universal e não particular. A história deveria ser pensada de uma maneira universal, pois somos todos filhos de Deus. Outro ponto a ser considerado, é que, essa humanidade está sempre evoluindo, progredindo, aperfeiçoando-se para alcançar um estágio ideal. Tais correntes absorveram a ideia de história universal e evolutiva, não cíclica. Porém, positivistas e marxistas, discordam no que diz respeito ao estágio ideal. Para os positivistas, a sociedade ideal será alcançada quando tivermos uma sociedade industrial, voltada para o desenvolvimento científico e onde o interesse alheio estará à cima do interesse individual. Já para os marxistas, uma sociedade ideal, é uma sociedade sem Estado, classes sociais, ou ainda sem propriedade privada, ou seja, uma sociedade comunista.

Enquanto a historiografia positivista estabelece um modelo dominante de ensino chamado de '*quadripartite* francês' composto pela periodização tradicional: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e

Idade Contemporânea; uma nova versão, principalmente na década de 80 do século XX é percebida em alguns setores da historiografia brasileira: a marxista ortodoxa. Nesta, percebe-se um novo modelo ligado à evolução dos modos de produção. "A humanidade evolui com o desenvolvimento inexorável das forças produtivas" (FONSECA, 2003, p. 44), ou seja, inicia-se a história da humanidade abordando o modo de produção primitivo, seguindo para o modo de produção asiático, sequencialmente abordando o feudalismo, a transição para o modo de produção capitalista até encerrar o processo evolutivo com o modo de produção socialista. "Na versão marxista ortodoxa o que interessa são os esquemas explicativos, os conceitos e o desenvolvimento da chamada infraestrutura" (FONSECA, 2003, p. 45).

Nestas duas correntes historiográficas, positivista e marxista ortodoxa, o papel do professor é de um mero transmissor. Deve simplesmente relatar os fatos políticos, econômicos, datas, ou seja, passar informações sobre o ser humano desde as primeiras etapas evolutivas. Para isso, deveria instigar a memorização de tais informações e sempre exaltando o sentimento cívico.

Estas ideias de evolução, de história universal, de estágio ideal, serão duramente criticadas no século XX. A produção historiográfica da contemporaneidade tem ampliado a temática e a fontes históricas; considerando assim sentimentos, valores, imagens, personagens, ou seja, objetos de estudo até então excluídos do processo de construção da história.

No final da década de vinte no século passado, estudiosos como March Bloch e Lucien Febvre, apresentam para o mundo uma nova corrente teórico-metodológica denominada 'Escola dos Annales' no qual "denunciava a produção de uma história muito centrada no acontecimento político" (MAGALHÃES, 2003, p. 169). Tais pensadores registraram que o historiador positivista, estava limitado à ideia de preocupar-se com a separação de documentos falsos e verdadeiros. Depois, convictos de quais

eram os verdadeiros, organizavam estes em ordem cronológica, buscando uma relação de causa e consequências.

Criticavam a historiografia marxista ortodoxa, pois defendiam que esta corrente historiográfica importava-se somente com o constante embate entre patrões e empregados. Tais correntes apresentavam a história de forma fragmentada, seu olhar reduzido somente às chamadas 'classes principais', preso a memorização, a repetição dos fatos considerados verdadeiros. "Questionava-se a ênfase dada ao estudo do passado. A história deveria se ocupar, principalmente, com as sociedades contemporâneas." (MAGALHÃES, 2003, p. 169). Para os historiadores March Bloch e Lucien Febvre, a história deveria ocupar-se também com os sentimentos, com as crenças, fantasias, mentalidades, pois a história do Homem englobaria todos esses pontos, além do econômico e do factual.

Esta nova corrente trazia como principais características: o enfoque analítico, quebrando a estrutura factual e economicista; a história narração passa a ser substituída por uma história problema; e defende a valorização de aspectos sociais coletivos. Enaltece a utilização de outros tipos de fontes históricas, acabando com o apego exagerado às fontes escritas; a construção de 'temporalidades múltiplas' (curta, média e longa duração), desvinculando assim do tempo linear. Reconhece que há uma ligação entre passado e presente e o diálogo com outras ciências como a antropologia, a psicologia, a sociologia, ganham força.

No Brasil, pesquisadores como Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr., receberam influência desta nova corrente nas décadas de trinta e quarenta do século XX. Porém, é na década de setenta que se percebe uma maior influência da 'Escola dos Annales' na historiografia brasileira, sugerindo o ensino temático a partir do cotidiano, do regionalismo, das mentalidades, dos vencidos, dos excluídos da história: a mulher, o negro, o índio.

A historiografia brasileira sofre uma revisão no final da década de oitenta onde vários debates surgiram à cerca de reflexões como: o

conteúdo a ser abordado; metodologias e objetivos do ensino da história; quanto ao livro didático; à problemática da reprodução do conhecimento nas esferas do Ensino Fundamental e Médio.

Este período pode ser considerado marcante no que diz respeito às reestruturações curriculares, pois, apresenta novos paradigmas tanto para o conteúdo como para as metodologias de ensino. Buscou repensar e recolocar o professor, tal qual, o aluno como sujeitos históricos na construção do conhecimento. No ensino tradicional o conhecimento estava centrado na figura do professor, este detentor do conhecimento; portanto transmissor do saber factual, anacrônico, positivista. E, cabia ao aluno, nesta perspectiva, ser o receptor passivo do conhecimento histórico.

Nas novas concepções busca-se uma preocupação com o presente, com a história local, com a história que aborda os aspectos dos vencidos e dos vencedores. Busca-se a análise do processo histórico de uma forma crítica, analítica e associativa.

Mas e o saber histórico na sala de aula de ensino fundamental e médio acompanhou estas transformações? Vem seguindo esta nova abordagem?

Novas Concepções... O Saber Histórico no Século XXI

Hoje se classifica a história como toda a trajetória humana; suas ações, valores, costumes, instituições, ideias, tudo isso engloba a história do Homem. Não são mais considerados apenas os registros deixados através da linguagem escrita. Consideram-se também como fontes para construção da história da humanidade os registros expressos oralmente, gestos, músicas, signos, imagens, monumentos, enfim, as diversas formas de linguagem e vestígios variados deixados pela humanidade no decorrer de sua existência.

Toda a trajetória humana é que será considerada como campo de investigação dos historiadores; que não estarão mais preocupados em somente recuperar, reconstruir o passado, buscando verdades absolutas; mas sim pretendem interpretar a partir das fontes históricas diferenciadas

proporcionando o crescimento da "consciência dos jovens por meio de um trabalho de reflexão e de reconstrução da experiência humana." (FONSECA, 2003, p. 46).

Nas novas concepções, os sujeitos históricos não serão somente os 'heróis'. Sujeitos históricos somos todos nós; o presidente da República, o D. Pedro I, seu Manuel da padaria, o Zé da Escola de Samba, a P.M. Feminina Andréa do 4º Batalhão. Todos construíram a história e possuem a possibilidade de contribuir com mudanças e permanências. Todos são considerados protagonistas, personagens principais; construtores do processo histórico. A história não é formada só por políticos e grupos econômicos. Não é construída de ações individuais, ou por instituições, ou ainda delimitadas por sistemas econômicos.

> Assim, é necessário acentuar que a trama da história não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de **todos os agentes** sociais, individuais ou coletivos. (BEZERRA, 2003, p. 45, grifo nosso).

Percebemos outra mudança: a concepção de fatos históricos e conteúdos elencados para a organização curricular. Todos os acontecimentos ocorridos na sociedade – a maneira como o Homem trabalha, sua diversão, sua estrutura familiar, ações individuais ou coletivas, podem ser considerados fatos históricos e, portanto, conteúdos passíveis de ser contemplados em sala de aula. Diversos temas podem ser abordados no currículo escolar, incluindo assim pessoas 'comuns' no processo histórico; a história não é feita só de 'heróis'. O processo histórico constitui na organização, estruturação racional destes acontecimentos. Desta maneira, considera-se também conteúdo escolar todos aqueles que propiciem a aquisição de valores, habilidades e competências.

Especificamente na disciplina de história não cabe mais aos alunos somente o domínio de informações e conceitos estabelecidos em determinados período históricos. Devem-se oportunizar as crianças, adolescente e jovens aulas que estimulem a comparação com outras

épocas, a reflexão analisando gráficos, tabelas, mapas e interpretações de textos verbais ou imagéticos. O espaço escolar não é mais o lugar de alfabetização e transmissão de conteúdos sistematizados; mas também é o lugar onde "se aprende conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos" (BITTENCOURT, 2008, p. 106).

> Em oposição a essa linha conteudista, os defensores da "educação popular", baseados em Paulo Freire, entendiam que a escola não podia ser o local de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveria se ater a *conteúdos significativos*. (BITTENCOURT, 2008, p. 105).

Os objetivos do conhecimento histórico também são outros: compreender o processo e o sujeito histórico; desvendar as relações humanas nos mais diferentes tempos e espaços; ensinar a ler o mundo exterior e interior; conhecer e discutir as diferenças culturais, raciais, de condição social e gênero; valorizar e respeitar o patrimônio cultural, reconhecendo-o como forma de expressão, assim como formar cidadãos.

A Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 22; esclarece que educar pressupõe o desenvolvimento da cidadania no educando, assim como, possibilitar a continuidade aos estudos posteriores e fornecer condições para progredir no trabalho. O objetivo maior do ensino, então, será preparar o aluno para o mercado de trabalho, despertar a consciência cidadã. O aluno deve adquirir conhecimentos, habilidades e valores, utilizar todas as informações aprendidas, para transformar sua realidade e a sociedade no qual está inserido. Ser um cidadão é ter capacidade de questionar, compreender, manifestar opiniões e até mesmo interferir, contribuir para a construção da sociedade na qual faz parte, participando da política lutando pelos direitos sociais e enfrentando "a questão da inclusão de novos direitos" (MAGALHÃES, 2003, p. 176).

Esta é uma das razões pela qual o papel do professor de história não pode mais estar preso ao de ser simplesmente um mero transmissor de informações. O professor deve conhecer o 'patrimônio cultural da

humanidade' (PINSKY, 2003, p. 23) - as primeiras formas de organização da sociedade, a evolução das civilizações, suas organizações econômicas, políticas, sociais, a cultura. Deve conhecer as ideias e a cultura dos povos passados. Mas, deve conhecer também a cultura, as ideias, os desejos do aluno, da comunidade escolar e assim fazer uma 'intermediação'.

Primeiramente, o planejamento é fundamental. É nesta etapa que poderemos selecionar e organizar os conteúdos abordados durante o ano. Sabemos perfeitamente que é impossível o estudo global de todos os fatos históricos. Os conteúdos devem ser selecionados, "devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico." (BEZERRA, 2003, p. 39).

Após a seleção dos conteúdos, mesmo estes estando bem próximos aos problemas sociais, fica difícil a tarefa de convencer os alunos à importância de estudar tais conteúdos. Sempre ouvimos: 'Por que tenho que estudar isso?'. Uma sugestão, para lidar com a problemática da fragmentação dos conteúdos e disciplinas e, a falta de identificação do aluno com o saber escolar, é a transversalidade.

> A partir de análises sobre a realidade brasileira, especialistas de diversas áreas de ensino apresentaram cinco temas transversais para a educação nacional: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente. (FREITAS NETO, 2003, p. 59).

Ao abordar estes temas em sala de aula, o professor estaria aproximando a realidade, o cotidiano, as necessidades e expectativas do aluno, com o conhecimento apresentado pelo professor.

A transversalidade foi abordada de três maneiras desde 1.995: trabalho interdisciplinar; criação de uma aula específica dentro da carga horária e "disciplinas como meios e transversalidade como fim." (FREITAS NETO, 2003, p. 62).

O trabalho interdisciplinar prevê a seleção de uma proposta temática comum entre dois ou mais professores e cada um recorta as contribuições e especificidades de sua disciplina. Desta maneira, manteve-se a fragmentação e corre-se o risco do aluno ficar esgotado com a abordagem do mesmo tema em várias disciplinas.

Outra maneira de trabalhar com temas transversais é a criação de uma aula dentro da carga horária para discuti-los. No entanto, desta maneira os temas transversais não estariam ligados aos conteúdos das disciplinas. Permanece a fragmentação.

O mais viável seria trabalhar as "disciplinas como meios e a transversalidade como fim" (FREITAS NETO, 2003, p. 62). O professor não deverá desprezar o conteúdo histórico, mas deve aproximá-lo dos temas transversais. Ele deverá ensinar sobre a aldeia 'indígena' no Brasil e a partir deste tema, favorecer discussões sobre a pluralidade cultural, observando as diferenças existentes dentro da sala de aula, trabalhando assim o relativismo cultural. O professor pode perfeitamente adotar uma abordagem tradicional ou de eixo temático. "O que deve mudar é a atitude do professor diante ao conteúdo e o aluno" (FREITAS NETO, 2003, p. 72).

O professor deve: valorizar o aluno e seu contexto cultural, "expor ao aluno o que se ensina, por que se ensina, e onde quero chegar" (FREITAS NETO, 2003, p. 73), deixar claro que o conhecimento histórico é um meio para compreender o mundo em que vivemos. Para completar:

> [...] a utilização de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico [...] torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar mais consciente para sua própria sociedade e para si mesmo. (BEZERRA, 2003, p. 43).

Trabalhar com diversas fontes históricas e metodologias diversificadas: fotos, vídeos, pinturas, músicas, relatos orais e escritos, mapas, jogos de tabuleiros e virtuais pode contribuir para que o aluno sinta-se construtor do saber histórico. "Trata-se, portanto, de ensinar aos alunos não contemplar o 'edifício da história', como algo já pronto, mas de ensinar-lhes a edificar o próprio edifício". (RUIZ, 2003, p. 77).

Adotando uma abordagem comparativa, o professor deve ensinar a 'construir conceitos' e aplicá-los para solucionar possíveis problemas. O aluno deve adquirir capacidade de relacionar os temas, interpretá-los para compreender melhor a realidade histórica.

O professor deve estimular a pesquisa, trabalhar com as mais diversas fontes ou documentos, para que os alunos vivenciem a experiência de investigar, proporcionando a análise da realidade histórica em questão, sendo assim inserido na construção do processo histórico.

Resumindo, o planejar, o selecionar os conteúdos, abordar temas transversais, diversificar metodologias, são sugestões que contribuem para a aproximação do saber histórico com a realidade dos alunos.

No que diz respeito à 'diversificar metodologias', usar metodologias ativas, é que entramos com o trabalho da leitura das imagens. Geralmente, estas, aparecem nos livros didáticos, paradidáticos, infantis como 'mera decoração'. Mudas, incapazes de fornecer alguma informação sobre o tema histórico abordado. No entanto, elas podem nos falar, e muito. Mesmo que seja um breve sussurrar, é só saber ouvir.

Utilizando a imagem – fotos, pinturas, charges, quadros - deixadas pelo Homem no decorrer de sua trajetória podemos estabelecer um diálogo. O aluno observa, levanta questionamentos, busca respostas, ou seja, constrói um novo saber, um novo conhecimento histórico a partir da leitura desta imagem. Com isso, deixa de ser um simples espectador, que vê a história passar sobre seus olhos. Vai fazer parte da construção do saber histórico, passará a ser um sujeito histórico atuante; compreenderá melhor sua realidade, tornando-se um possível agente transformador, ou seja, um cidadão.

Crise na Educação e as Pedagogias Inovadoras do Século XXI

As sociedades tradicionais, religiosas e autoritárias possuem respostas prontas; criam símbolos, representações, modelos a ser seguidos impedindo assim, o exercício do pensamento crítico, autônomo. Porém, a partir do século XVIII tivemos o questionamento deste paradigma. Influenciados por acontecimentos decorrentes desde o século XVI como: a descoberta das Américas, a quebra da unidade cristã, a expansão da cultura da escrita, o individualismo, a possibilidade da luta de classe, as revoluções burguesas, o iluminismo; contribuiu para

transformações profundas na cultura, economia, sociedade, mentalidade. Esta nova realidade gerou a perda da identidade vivida, até então, por estas sociedades tradicionais, religiosas e autoritárias.

A educação nesta sociedade tradicional, religiosa e autoritária tem a função de transmitir conhecimentos respeitando as tradições. Os saberes são passados as gerações futuras orientando as condutas, as atitudes "cristalizando hábitos, rituais e costumes" (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 30). Na sociedade atual percebe-se a não aceitação destes princípios que não privilegiam a construção do saber provocando um turbilhão de questionamentos geradores de novas tendências pedagógicas.

Múltiplas tendências pedagógicas são apresentadas neste início do século XXI. Em destaque registramos "a fusão progressista da psicologia cognitiva com a neurologia" (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 426), ou seja, o estudo do pensamento humano pode estar pautado nas bases biológicas, neurológicas e até mesmo físico - químicas. Novas teorias vêm renovar as concepções quanto à aprendizagem.

A escola que sempre teve uma postura dominante ligada a Igreja ou ao Estado; espaço único de perpetuação do conhecimento e tradições passa a ter outra conotação. Na segunda metade do século XX a democratização da educação irá estremecer o universo educacional. A heterogeneidade dos alunos, as diversas necessidades, as diferenças sociais, culturais, religiosas, étnicas irão exigir novos valores pedagógicos. "A pedagogia absoluta é abandonada" (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 428).

Destarte, esta pedagogia inovadora tem por objetivo "educar o olhar, as inteligências múltiplas e as diversas linguagens" (CARBONELL, 2016, p. 14) visando explorar o mundo fora da escola considerando as informações e conhecimentos explícitos e ocultos. Toda a "cidade é fonte de aprendizagem e conhecimento" (CARBONELL, 2016, p. 15).

No século XX a imagem da criança se transforma, pois, ocorre o reconhecimento dos direitos de aprender, de crescer respeitando seu

ritmo de aprendizagem. A valorização das crianças, assim como, da perspectiva de liberdade ao ato de aprender modificou a relação professor – aluno. O professor deve buscar enriquecer seus conteúdos com pesquisas, realçar seu nível cultural, avaliar as competências em como aplicar o conhecimento, enaltecer uma visão reflexiva buscando novos caminhos para concretizar o processo educativo e, com certeza um dos caminhos perpassa pela busca de metodologias diversificadas, ativas e pela ludicidade.

O Processo: Construindo o Conhecimento

Metodologia: o trabalho e seus envolvidos

A investigação neste trabalho foi desenvolvida com base na pesquisa com enfoque qualitativo de caráter descritivo, pautado na pesquisa participante e bibliográfica que a partir do tema transversal, denominado "Diversidade cultural: encontros e desafios", os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II tiveram a oportunidade de estudar características políticas, econômicas, sociais e culturais do feudalismo do período histórico conhecido como Idade Média, mantendo um olhar relativista. Salientando que neste período, na Europa do século XII ocorreu a primeira manifestação literária da língua portuguesa: o Trovadorismo. Dessa forma, visando o entrelaçar das disciplinas de História e Língua Portuguesa apresenta-se também as características deste momento literário com o propósito de construir um livro de trovas com ilustrações.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais: promover a leitura crítica do conteúdo da História através de recursos visuais; treinar a leitura de textos imagéticos, proporcionando o desenvolvimento da 'alfabetização visual'; criar situações para o aluno desenvolver habilidades para produzir textos visuais; promover reflexões sobre as diversidades culturais.

A sequência didática foi dividida em cinco etapas: 1ª etapa: apresentação e análise de imagens dos séculos VI ao XVII contendo características econômicas, políticas, sociais e culturais do feudalismo; 2ª

etapa: contextualização das características econômicas, políticas, sociais e culturais do feudalismo; 3ª etapa: vivência na sala de leitura e de informática para estabelecer contato com gêneros textuais diferenciados com o tema amor; 4ª etapa: palestra com uma trovadora; 5ª etapa: verificação da aprendizagem: atividades avaliativas tradicionais – questões objetivas e discursivas com análise de textos verbais e imagéticos; construção de um texto imagético e uma trova ou quadrinha popular para a publicação de um livro.

Toda vez que se inicia um conteúdo, deve-se expor ao aluno "o que vamos ensinar, porque vamos ensinar e onde quereremos chegar" (FREITAS NETO, 2003, p. 73), deve-se deixar claro que o conhecimento histórico é um meio para compreendermos o mundo que vivemos.

As imagens foram disponibilizadas da seguinte maneira: primeiramente foram oportunizadas ao aluno as imagens para que direcionassem um olhar atento, fazendo uma desconstrução, observando todos os elementos que a compõe seguindo o roteiro do pesquisador norte americano Robert Willin Ott. Para este pesquisador, desenvolver uma alfabetização visual requer seguir as seguintes etapas: descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar. "Arte é uma forma de o Homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele." (BUORO, 2003, p. 20).

> Interpretar uma mensagem analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo a mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora [...]. (JOLY, 1999, p. 44).

Resultados de uma Ação

No desenrolar das atividades em sala, durante todo o ano letivo, percebe-se um maior envolvimento dos alunos, quando ocorre o seguinte trajeto: planejamento, seleção de conteúdos, temas transversais, metodologias diversificadas e busca de parcerias através de projetos com professores de outras disciplinas.

Existe em sala de aula dificuldades de aprendizado, que envolvem problemas familiares, falta de compromisso, de pré-requisitos e a presença de PAEE – Público Alvo de Educação Especial. Porém, percebe-se maior integração e resultados satisfatórios nas atividades avaliativas (objetivas e discursivas), quanto ao atingir os objetivos gerais e específicos.

Observam-se tais resultados satisfatórios nos dados contidos nas tabelas 1 e 2 registrados a seguir.

Tabela 1 – Resultados das avaliações objetivas – testes.

Ano	Quantidade de Alunos	Aproveitamento Satisfatório	Aproveitamento Insatisfatório
7º A	32	28	04
7º B	33	28	05
7º C	33	33	-------
7º D	32	27	05
Total	**130**	**119**	**14**

Tabela 2 – Resultado das avaliações discursava – questões abertas.

Ano	Quantidade de Alunos	Aproveitamento Satisfatório	Aproveitamento Insatisfatório
7º A	32	29	03
7º B	33	32	01
7º C	33	33	-------
7º D	32	25	07
Total	**130**	**119**	**11**

Esta sequência didática teve como produto final o lançamento de um livro fruto de muita pesquisa e estudo. Os alunos mergulharam no universo do trovadorismo, entraram em contato com textos que permitiu não somente a compreensão do período literário, mas também permitiu o contato com as trovas e suas características e o estudo do contexto social, econômico, político e cultural da época, favorecendo o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo.

Em "Trovas: a linguagem da alma", livro construído a partir das trovas e ilustrações elaboradas pelos alunos, o leitor terá contato com textos divertidos que tocam a alma, pois a poesia é capaz de despertar os

nossos sentimentos e mexer com as nossas emoções. Abaixo, segue tabela 3 que demonstra a quantidade de alunos que conseguiram realizar trovas seguindo todas as regras, métricas, rimas exigidas pela União Brasileira de Trovadores; os demais alunos realizaram quadrinhas populares.

Tabela 3 – Trovas produzidas pelos alunos.

Ano	Quantidade de Alunos	Participantes
7º A	32	22
7º B	33	30
7º C	33	31
7º D	32	19
Total	**130**	**102**

Considerações Finais

O objetivo maior deste trabalho é compartilhar experiências, provocar reflexões sobre a necessidade de diversificar, de transformar, pois o Homem não é um ser imutável. A todo instante o ser humano produz novas ideias que geram novas situações e conceitos. E, os professores, independentemente da área que representam – História, Geografia, Português, Literatura, Matemática – tem que interagir, ou melhor, proporcionar condições para o 'despertar' da compreensão do mundo que nos cerca.

Os resultados revelam que com a utilização de metodologias diversificadas ocorre maior envolvimento. Os alunos observam, levantam questionamentos, buscam respostas, ou seja, constrói um novo saber, um novo conhecimento histórico. Os alunos passam a fazer parte da construção do saber, compreendem melhor sua realidade, tornam-se possíveis agentes transformadores, ou melhor, um cidadão com um maior grau de consciência em relação ao meio em que vivem.

O fato de utilizar metodologias diversificadas que contemplem diversos tipos de textos, as diversas formas de linguagens sejam: escrita, oral, tátil, auditiva, olfativa, gustativa, artística, torna-se um grande aliado do professor. Os alunos fazem questionamentos, reflexões, relações

do ontem com o hoje. Passam a construir, a tecer o conhecimento. Quem constrói, acredita ser capazes de transformar 'sua obra'. Ao sentirem-se construtores, percebem que tem o direito e o dever de transformar a sociedade em que vive, ou seja, exercer efetivamente a cidadania.

Referências

BEZERRA, H. G. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. Identidade nacional e o ensino de história no Brasil. In: **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BUORO, A. B. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI:** bases para inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREITAS NETO, J. A. A transversalidade e a renovação no ensino de história. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

GAUTHIER, C; TARDIF, M. **A pedagogia:** teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Vozes, 2013.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem.** São Paulo: Papirus, 1999.

MAGALHÃES, M. S. História e cidadania: porque ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHER, Rachel. (Orgs.) **Ensino de história, conceitos, temáticas e metodologias.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

NADAI, Elza. O ensino de história e a pedagogia do cidadão. In: **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1992.

PINSKY, J. Nação e ensino de história no Brasil. In: **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1992.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e consequente. In: **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

RUIZ, R. Novas formas de abordar o ensino de história. In: **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHMIDT, M.; CAINELLI, M. **Ensinar história.** Coleção Pensamento e ação na sala de aula. São Paulo: Scipione, 2009.

EMPATIA NO COTIDIANO DO CURSO DE GRADUAÇÃO DE MEDICINA A PARTIR DE UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Empathy in the everyday medical graduation course from an integrative review

Leonardo Hideki Ikeda[257]; Marcio Roberto de Cássio Barbosa[258]; Raquel A. de Oliveira[259]

Resumo: A empatia médica tem sido descrita no sucesso da relação médico-paciente melhores desfechos clínicos e sucesso do médico no mercado de trabalho. O objetivo é realizar uma revisão integrativa da literatura científica estabelecida em bases de dados sobre a empatia durante o curso de graduação em medicina. Este estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura científica nacional e internacional. Foram incluídos todos os estudos identificados na literatura desde 2012 sem filtro de idioma. Foram realizadas buscas na base de PubMED. A partir de um total de 987 artigos selecionados, exclui-se 836 títulos e, após excluindo 130 resumos, assim selecionou-se 20 artigos. Na análise dos 20 artigos observou-se que a maioria deles afirmavam a ocorrência da diminuição da empatia médica ao longo da graduação do curso de medicina. Entretanto, outros 2 artigos relataram que mudanças da empatia durante o curso de medicina não representam um declínio geral, podendo ocorrrer um aumento da empatia com aquisição técnica ao longo da graduação. Os estudos indicam que ocorre uma diminuição da empatia durante a graduação do curso de medicina ocorendo a necessidade de programas de aperfeiçoamento de empatia com vivências práticasem em todos os períodos da formação.

Palavras-Chave: Empatia. Educação médica. Graduação.

Abstract: Medical empathy has been described in the success of the physician-patient relationship between improved clinical outcomes and physician success in the job market. The objective is carry out an integrative review of the scientific literature established in databases on empathy during undergraduate medical course. This study is an integrative review of national and international scientific literature. All studies identified in the literature since 2012 without a language filter were included. We searched the PubMED database. From a total of 987 articles selected, 836 titles were excluded, and after excluding 130 abstracts, 20 articles were selected. In the analysis of the 20 articles it was observed that most of them affirmed the occurrence of the decrease of the medical empathy during the graduation of the medical course. However, other 2 articles reported that changes in empathy during medical school do not represent a general decline, and an increase of empathy with technical acquisition may occur during graduation. Studies indicate that there is a decrease in empathy during undergraduate medical school, and there is a need for empathy improvement programs with practical experiences in all periods of training.

Keywords: Empathy. Medical education. Graduation.

---

[257] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, graduando do curso de medicina, E-mail: hidekilikeda@hotmail.com

[258] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, graduando do curso de medicina, E-mail: marciobarbosa67@gmail.com.

[259] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutora, E-mail: raoliveira@pucsp.br

Introdução

A prática da medicina está fundamentada no vínculo entre o médico e o paciente. E, ao êxito desse relacionamento, atributos como sensibilidade na percepção de sentimentos do paciente, a empatia, como também a escuta, contribuem a uma resposta terapêutica mais efetiva. (SCHWELLER et al., 2014).

Definição do Conceito de Empatia

A empatia é definida como:

A capacidade de compreender de forma acurada, bem como de compartilhar ou considerar sentimentos, necessidades e perspectivas de alguém, expressando esse entendimento de tal maneira que a outra pessoa se sinta compreendida e validada. (FALCONE, 2008, p. 323).

> Em 1983, um estudo (DAVIS, 1983) propôs uma abordagem multidimensional da empatia, permitindo uma visão ampla e inclusiva de seu significado, sendo constituída por três componentes: o cognitivo, afetivo e comportamental. O componente cognitivo refere-se à capacidade de identificar e de considerar, sem julgar, a perspectiva e os sentimentos da outra pessoa. O componente afetivo é identificado pela presença de sentimentos de compaixão e de preocupação genuína com o bem estar da pessoa-alvo. O componente comportamental da empatia se traduz em transmitir o reconhecimento explícito do que foi entendido, sem julgamento pessoal, dando à outra pessoa a sensação de ter sido verdadeiramente compreendida e acolhida.

Empatia no Cotidiano da Formação em Medicina

Os primeiros estudos sobre o tema avaliaram a empatia de estudantes de medicina através de corte transversal ao longo do curso e verificaram uma tendência de queda de empatia (SMITH; NORMAN; DECETY, 2017), (WÜNDRICH et al., 2017), (SCHWELLER et al., 2017).

. Estudos realizados posteriormente, porém com metodologia semelhante, relataram em sua maioria a mesma tendência de declínio da empatia, enquanto Todres et al. (2010) encontraram níveis estáveis e Magalhães et al. (2011) verificaram que estudantes no final do curso tinham empatia maior que aqueles no início do curso.

Uma revisão sistemática de 2011 (NEUMANN et al., 2011) concluiu que os resultados dos estudos realizados até então sugerem que existe

queda de empatia ao longo do curso de graduação em medicina. Em 2016, um estudo Iraniano avaliou os níveis de empatia de estudantes de medicina ao longo da graduação, por meio da Escala de Jefferson de Empatia Médica (JSPE), demonstrou que a maioria tem uma queda progressiva, especialmente durante a fase clínica do curso. (BENABBAS, 2016).

Empatia no Cotidiano da Prática Médica

No contexto do cotidiano da prática médica, demonstrou-se que os médicos que se empatizam com seus pacientes fornecem melhores cuidados do que aqueles que não se preocupam com essa atitude (EIKELAND et al., 2014), (DERKSEN; BENSING; LAGRO-JANSSEN, 2013), (DI BLASI; KLEIJNEN, 2003),(MARKHAM et al., 2011), (HOJAT et al., 2013), (HOOKER, 2015), (ROTER et al., 1998) visto que, a empatia aumenta, consideravelmente, a interação médico-paciente, permitindo que o médico entenda melhor as experiências do paciente, extraia informações verbais com maiores detalhes, perceba as informações não verbais, e, assim, diagnostique e trate a doença de maneira eficaz (FINSET; MJAALAND, 2009), (HALPERN, 2014). Estudos como Gleichgerrcht e Decety (2013), Eikeland (2014) e Halpern (2014) argumentam que a prática da empatia na relação médico-paciente é benéfica para a saúde do médico.Entre esses benefícios estão "maior precisão diagnóstica, trabalho mais significativo, maior sensação de bem-estar e redução dos sintomas de burnout" (EIKELAND et al., 2014, p. 1). Além disso, os médicos que experimentam empatia por seus pacientes se sentem mais satisfeitos por seu trabalho do que aqueles que são incapazes de empatizar. (SHANAFELT et al., 2005).

Objetivos

a) Desenvolver um plano de revisão do conhecimento disponível para cada base de dados que indexam estudos na área da saúde de interesse desta revisão;

b) Sintetizar o conhecimento disponível na literatura científica na área da saúde sobre empatia na formação médica;
c) Entender a atual situação da empatia na formação médica, com base nos achados desta revisão, que possa servir para orientar a aquisição desse conhecimento na formação de profissionais da área médica.

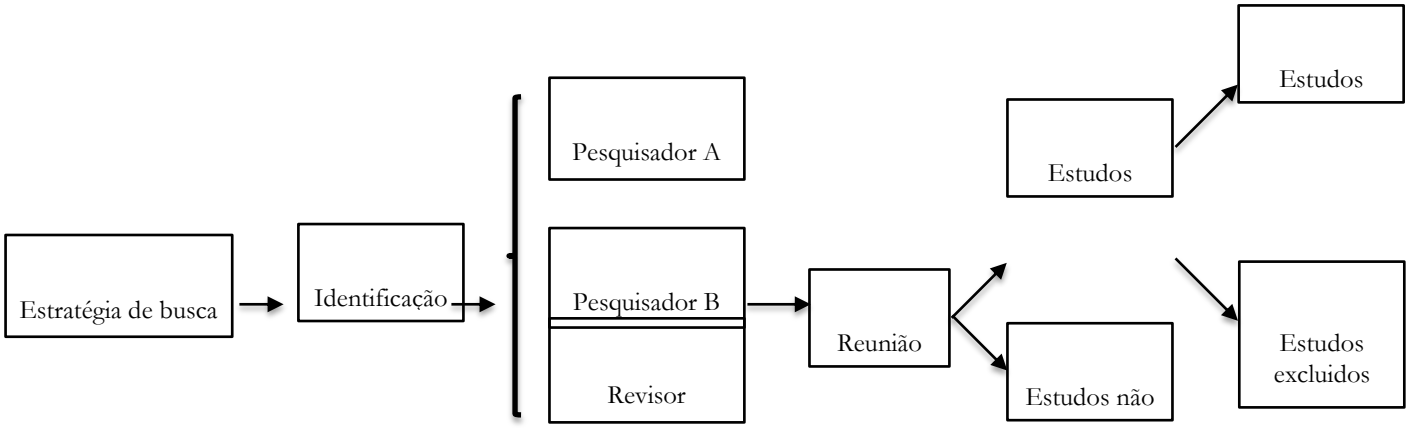
Metodologia

Este estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura científica nacional e internacional. Realizou-se a revisão sobre o tema entre pares para garantir a precisão do material selecionado. Em caso de estudos duvidosos um terceiro revisor independente foi acionado a arbitrar quanto à precisão do artigo em questão. Foram incluídos todos os estudos identificados na literatura desde 2012 sem filtro de idioma até fevereiro de 2018. Foram realizadas busca na bases da PubMED, pois é considerada uma das melhores plataformas de busca na área biomédica por demonstrar maior eficiência em resgatar artigos científicos.

Os estudos selecionados consideraram a presença de *resumo* e por apresentarem em forma de *termo*, *descritor no texto*, *resumo* ou *título* a conjunção dos vocábulos *"empatia na formação médica".*

Para a realização da seleção dos estudos, a fim de minimizar possível viés de seleção (erro de interpretação dos resultados), dois revisores foram utilizados partindo-se da figura abaixo:

Figura 1 - Fluxograma para organização do processo de revisão dos estudos identificados. 2017.



Resultados

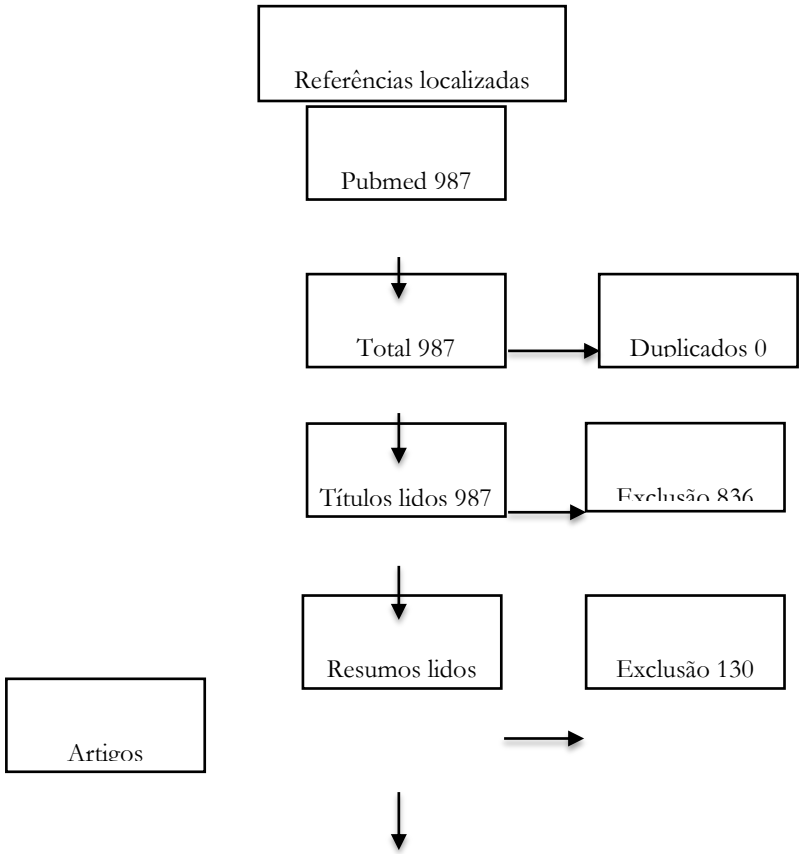
Na figura 2 apresentamos de acordo com o fluxograma do processo de revisão os resultados encontrados.

A seleção dos artigos de interesse transcorreu em três fases: 1) leitura dos títulos; 2)leitura dos resumos das publicações selecionadas na primeira fase; e 3) leitura das publicações selecionadas na segunda fase.

Na fase 1 selecionaram-se os artigos que faziam referência ao assunto pesquisado e/ou apresentavam os descritores no título. Nessa fase de 987 artigos selecionados pela base Pubmed, foram descartados 836 artigos.

Na etapa seguinte, prosseguiu-se com a leitura de 151 resumos e, a partir de então, selecionaram-se as publicações úteis, excluindo-se os tipos de artigos: a) artigos que não fossem fruto de pesquisas originais (revisão); b) artigos que abordassem médicos residentes ou estudantes de enfermagem; c) empatia no aluno de medicina relacionada a "burnout" ou depressão. Após a leitura dos resumos 20 artigos foram selecionados.

Figura 2 - Fluoxograma de revisão de literatura



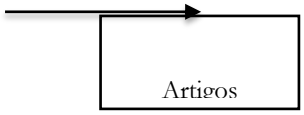


Figura 3 - Informações referentes a cada publicação.

Autor	**Local/Ano**	**Tipo de estudo/ amostra**	**Instrumento de avaliação**	**Resultado**	**Conclusão**
1)San-Martín et al.	República Dominicana/2017	-três escolas privadas de medicina em 2014 e 2015 com 165 estudantes (55 homens e 110 mulheres matriculados no último período académico de 4 meses da fase "pré-clínica".	Versão dos alunos da Jefferson Scale of Empathy (JSE-S).	A análise de comparação mostrou diferenças estatisticamente significativas no desenvolvimento da empatia entre os grupos (p <0,001). A regressão logística confirmou que o gênero, a idade e um currículo semiótico contribuíram para o aprimoramento da empatia.	Importância da semiótica médica como um método de ensino didático para melhorar a orientação empática dos iniciantes no atendimento dos pacientes.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
2) Song et al.	China/2017	Estudo transversal, quantitativo com 530 estudantes de medicina clínica em uma universidade médica no nordeste da China em junho de 2016.	Índice de Reatividade Interpessoal (IRI) e Big Five Inventory (BFI) e as características demográficas.	Os cinco grandes traços de personalidade representaram 19,4%, 18,1%, 30,2% da variância em três dimensões de empatia, ou seja, tomada de perspectiva, preocupação empática e sofrimento pessoal, respectivamente. A agradabilidade apresentou uma forte associação positiva com a preocupação empática (β = 0,477, P <0,01) e uma associação moderada com a tomada de perspectiva (β = 0,349, P <0,01). O neuroticismo esteve fortemente associado ao sofrimento pessoal (β = 0,526, P <0,01) e modestamente associado à tomada de perspectiva (β = 0,149, P <0,01). A abertura à experiência teve associações modestas com tomada de perspectiva (β = 0,150, P <0,01) e sofrimento	Este estudo revelou que cinco grandes traços de personalidade foram importantes preditores de medidas autorreferidas de empatia cognitiva e afetiva entre estudantes de medicina chineses. Portanto, estratégias de intervenção individualizadas baseadas em traços de personalidade poderiam ser integradas em programas para melhorar a empatia na educação médica.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
3) Modi et al.	Filadélfia (EUA)/2017	O voluntariado e a experiência de liderança no JeffHOPE foram documentados para alunos de medicina na Classe de 2015 (n = 272) em todas as suas qualificações médicas. Os alunos que relataram participação em outras clínicas afiliadas a Jefferson (n = 44) foram excluídos deste estudo.	Jefferson Scale of Empathy Version Student (JSE-S)	Quarenta e cinco por cento dos estudantes (n = 85) se voluntariaram em JeffHOPE pelo menos uma vez durante suas educações médicas. Quinze por cento dos estudantes (n = 48) foram selecionados para cargos de liderança envolvendo participação semanal da clínica. Os não-voluntários demonstraram declínio significativo na empatia na escola de medicina (P = 0,009), enquanto aqueles que se voluntariaram em JeffHOPE pelo menos uma vez ao longo de seus estudos médicos não apresentaram declínio significativo (P = 0,07).	Achados sugerem que os estudantes de medicina podem se beneficiar do voluntariado em clínicas gratuitas administradas por estudantes para cuidar de populações mal atendidas em toda a escola de medicina, assim evitando decréscimo dos níveis de empatia durante a graduação.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Smith et al.	Chicago (EUA)/2017	Estudo longitudinal, os estudantes de medicina completaram uma série de auto-relatórios e medidas comportamentais duas vezes por ano durante 2012-2015.	Escala de Jefferson Scale of Physician Empathy (JSPE), usada anteriormente para avaliar a empatia no contexto clínico, o Questionário de Empatia Cognitiva e Afetada (QCAE), projetado para avaliar a empatia geral e seus principais componentes e medidas comportamentais de sensibilidade para dor de outros e compreensão das emoções dos outros, que são aspectos importantes da empatia.	Em reflexão de descobertas em trabalhos anteriores, a empatia dos alunos avaliada pelo JSPE diminuiu em relação ao treinamento. No entanto, no QCAE, aspectos da empatia dos alunos, especificamente a empatia cognitiva geral e a tomada de perspectiva de subcomponente, e o subcomponente de contágio emocional da empatia afetiva melhoraram, enquanto os demais subcomponentes permaneceram estáveis. Durante a faculdade de medicina, os alunos também apresentaram crescimento comparável na compreensão das emoções dos outros e aumento da sensibilidade à dor dos outros.	Mudanças na empatia durante a faculdade de medicina não podem ser simplesmente caracterizadas como representando um declínio geral. Na verdade, os aspectos de empatia considerados valiosos nas interações positivas médico-paciente melhoram durante o treinamento. Em geral, este estudo aponta para a importância de avaliar os distintos componentes da empatia usando múltiplas formas de medição, a fim de compreender melhor os mecanismos envolvidos nas mudanças de empatia na prática médica.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Wundrich et al.	Alemanha/2017	158 estudantes de medicina foram randomizados em dois grupos. O grupo de intervenção participou de um treinamento em empatia com pacientes simulados (SPs). O grupo de controle participou de um curso de história.	Jefferson Scale of Physician Empathy Student Version, JSPE-S-S	Os participantes do grupo de intervenção apresentaram níveis de empatia significativamente maiores quando avaliados por SPs e especialistas do que o grupo controle. Em contraste com isso, não foram observadas diferenças grupais significativas na empatia auto-avaliada.	Os resultados sustentam o valor dos treinamentos de empatia em programas de estudos da escola médica.
Schweller et al.	Brasil/2017	Estudo pré-teste-pós-teste, projetado para avaliar os níveis de empatia dos estudantes de medicina do primeiro ano (n = 166), composto por duas aulas consecutivas de uma faculdade de medicina brasileira, realizadas antes e depois de uma intervenção didática.	Jefferson Scale of Physician Empathy (JSPE) nos primeiros e últimos dias deste curso, e a análise pre teste -pos teste foi realizada usando o Wilcoxon Signed Rank Test.	O pré-teste médio JSPE pontuação foi 117,9 (mínimo 92, máximo 135) e aumentou para 121,3 após a intervenção (mínimo 101, máximo 137). A diferença foi significativa (z = -5,2, p <0,001.), Com um tamanho de efeito de 0,40. O aumento observado foi maior entre os alunos com menores escores iniciais de JSPE.	sugere que a empatia dos estudantes de medicina pode ser favorável a intervenções curriculares iniciais destinadas a promover um desenvolvimento positivo de sua identidade profissional, mesmo quando a empatia não é central na discussão.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Tariq et al.	Paquistão /2017	Inquérito quantitativo utilizando um desenho transversal de 1453 estudantes de 8 escolas de medicina paquistanesas, tanto privadas como estaduais. A amostra é composta por 41,1% (n = 597) estudantes do sexo masculino e 58,9% (n = 856) estudantes do sexo feminino.	Jefferson Scale of Physician Empathy (JSPE)	O índice médio de empatia entre os alunos é de 4,77 com um desvio padrão de 0,72. Os resultados mostram que não há associação estatisticamente significante entre os escores de empatia e gênero, t (1342.36) = -0.053, P = .95). Há diferença estatisticamente significante entre os escores de empatia e os anos de faculdade de medicina, F (14, 1448) = 4,95, P = 0,01. Quanto aos interesses da especialidade, não há diferença estatisticamente significante entre o escore de empatia e os interesses especiais.	Nos países ocidentais, os estudantes de medicina apresentaram melhor desempenho do que os estudantes de medicina paquistaneses na escala de empatia. Este achado tem implicações importantes para os educadores médicos paquistaneses melhorar as habilidades interpessoais dos estudantes de medicina no contexto do atendimento ao paciente. Inconsistentes às nossas expectativas e experiências, nossas descobertas não sustentam que as estudantes do sexo feminino obtiveram melhores resultados do que as suas homólogas masculinas na escala de empatia. Por causa da natureza de um estudo transversal, é impossível argumentar o

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Igde et al.	Turquia/ 2017	Estudo transversal foi realizado na Universidade de Ondokuz Mayis, Faculdade de Medicina, Departamento de Medicina Familiar, Samsun, Turquia. nos primeiros três anos, estudantes de medicina em setembro de 2014 até junho de 2015.	Foi utilizada a forma turca adaptada da versão estudantil da escala de empatia Jefferson e do questionário sociodemográfico e os dados foram avaliados com o programa SPSS.	Participaram do estudo 511 alunos (52,5% do sexo feminino, 47,5% do sexo masculino), dos três primeiros anos de faculdade médica. Duzentos e trinta e três (44,5%) estudantes eram da classe do primeiro ano, enquanto 130 (27,1%) e 148 (28,4%) eram do segundo e terceiro ano, respectivamente. A idade média foi de 20,63 ± 2,73 anos. Diferenças significativas nos escores de empatia foram observadas entre os primeiros três anos na escola de medicina como entre gênero.	Embora as escolas de medicina tendem a elevar os alunos com maiores níveis de empatia, a própria educação médica é mais científica do que a abordagem humanística e torna os estudantes de medicina mais difíceis e insensíveis aos problemas dos pacientes. A abordagem centrada no paciente e o treinamento em empatia devem ser implementados no currículo durante toda a educação médica.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Hur et al.	Coréia do Sul/2016	Os sujeitos foram 605 estudantes de medicina, e os dados foram analisados usando análise descritiva, teste t independente e análise de variância unidirecional em SPSS versão 21.0.	Teste de avaliação Pencil-and-Paper modificado por Winefield and Chur-Hansen (2001).	Os escores de empatia dos alunos foram baixos (média, 12,13, desvio padrão, 2,55); suas respostas mais comuns (78,6%) foram registradas como não empáticas. As diferenças de empatia foram observadas por gênero (estudantes do sexo feminino> estudantes do sexo masculino, t = -5,068, p <0,001), sistema escolar (faculdade de medicina> faculdade médica, t = -1,935, p = 0,053) e nível acadêmico (pré-médico 1 ano <outros anos; t = -4.050, p <0,001).	Descobertas nos levam à conclusão significativa de que existe a necessidade de programas de aperfeiçoamento de empatia com conteúdo prático.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Santos et al.	Brasil/2016	Pesquisa transversal e descritiva. 595 estudantes de medicina registrados na Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) em 2012, selecionamos uma amostra de 320 inscritos no primeiro, terceiro, quinto, sétimo, nono, décimo primeiro e no último semestre do curso. A taxa de resposta obtida foi de 70,6% (n = 226). Utilizou-se estatísticas descritivas, intervalo de confiança de 95% para porcentagens, teste t de Student e análise de variância para analisar os dados.	Jefferson Scale of Empathy	A empatía média entre os alunos foi (M = 119,7, SD = 9,9), sem diferença de acordo com o semestre (F (6,219) = 1,5, p = 0,2). Os valores de empatia foram maiores entre as mulheres (M = 118,3, DP = 10,6) do que entre os homens (M = 121,0, DP = 9,3, t (222) = - 2,1, p = 0,032). Os estudantes que preferiram uma especialidade orientada para as pessoas obtiveram escores médios significativamente maiores (M = 121,5, DP = 8,1) em comparação com os alunos que preferiam as especialidades orientadas para a tecnologia (M = 118,0, DP = 11,3, t (135) = 2,4, p = .02).	Há consistentes altas pontuações de empatia entre estudantes de medicina matriculados em todos os níveis de treinamento e maior empatia entre mulheres e estudantes que pretendem buscar uma especialidade orientada para pessoas. As conclusões sobre maior empatia entre estudantes de medicina exigem mais estudos.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Quince et al.	Reino Unido e Nova Zelândia/ 2016	Entre setembro de 2013 e junho de 2014, uma pesquisa de questionário on-line foi administrada a 15 do Reino Unido e 2 escolas médicas internacionais. As escolas participantes forneceram cursos padrão de 5-6 anos e cursos acelerados de admissão de graduação de 4 anos. A participação foi voluntária. Os exames do quadrado do Chi foram utilizados para testar as diferenças nas características biográficas dos grupos estudantis.	Jefferson Scale of Empathy-Student Version (JSE-S) e o Índice de Reatividade Interpessoal de Davis (IRI)	Cinco escolas de medicina (4 no Reino Unido, 1 na Nova Zelândia) alcançaram taxas de resposta médias de 55% (n = 652) entre os alunos que iniciaram o curso e 48% (n = 487) entre os alunos do último ano. Essas escolas formaram o Grupo de Alta Taxa de Resposta. As 12 escolas de medicina restantes registraram taxas de resposta mais baixas de 24,0% e 15,2% entre os alunos do primeiro e último ano, respectivamente. Essas escolas formaram o Grupo de Taxa de Resposta Inferior. Tanto para estudantes do sexo masculino como feminino em ambos os grupos de escolas, não foram encontradas diferenças significativas em qualquer pontuação de empatia entre os alunos que começaram e	Participantes estudantes de medicina masculina e feminina que se aproximaram do final de sua educação de graduação, não registraram níveis mais baixos de empatia, em comparação com aqueles no início do curso. Permanecem as questões relativas à trajetória de empatia após a qualificação e a melhor forma de apoiá-la através das pressões de começar na prática médica.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Raof et al.	Iraque/2016	Este estudo transversal teve lugar entre janeiro e maio de 2015 e incluiu todos os estudantes de graduação médica inscritos na Universidade Médica Hawler (HMU) (n = 989).	A versão validada de língua inglesa auto-administrada da Versão Jefferson Scale of Physician Empathy-Student (JSPE-SV) foi usada para medir os níveis de empatia.	Um total de 927 alunos completaram o questionário (taxa de resposta: 93,7%). A proporção entre homens e mulheres foi de 0,72: 1 e a idade média foi de 21,3 ± 1,4 anos. O escore médio de empatia foi de 101,9 ± 19,2. As estudantes do sexo feminino tiveram empatia significativamente maior (P = 0,023) e mais freqüentemente escolheram especialidades orientadas para pessoas (P = 0,001) do que o sexo masculino. Os alunos do primeiro ano relataram a maior pontuação média (112,9 ± 20,1), enquanto os alunos do quarto ano tiveram o menor (92,7 ± 16,0). Houve um declínio significativo nos escores médios entre estudantes do sexo masculino primeiro e segundo ano (P = 0,020) e estudantes do sexo masculino primeiro e	A coorte estudada de estudantes da HMU demonstrou baixos níveis de empatia. Como tal, recomenda-se a inclusão da instrução de empatia no currículo da escola de medicina para promover o profissionalismo e o bem-estar do paciente.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Ren et al.	Coréia do Sul/2016	Um estudo transversal envolvendo 881 alunos (63%) dos 1º a 5º ano em uma faculdade de medicina de Cingapura.	Versão Jefferson Scale of Physician Empathy-Student (JSPE-S) e um questionário que investiga o relacionamento entre pessoal relatado e novo determinantes sociais de empatia.	A empatia diminuiu significativamente entre os anos pré-clínicos e clínicos. Os entrevistados de interesse especial feminino e médico tiveram pontuações mais altas do que os seus homólogos. Apesar da forte consistência interna, a análise fatorial sugeriu que o modelo JSPE não é um ajuste perfeito. Os alunos do ano 1 tiveram pontuações mais elevadas de Perspectiva e os alunos do ano 2 tiveram os maiores resultados de compaixão. A carga de trabalho elevada e os ambientes de aprendizagem inadequados foram os estressores mais relevantes. O tempo gasto com o serviço familiar, artístico e comunitário correlacionou-se com maiores escores de empatia, enquanto o tempo gasto	Embora a construção de empatia em Singapura multicultural seja congruente com um modelo ocidental, continuam a existir diferenças importantes. É importante ter uma compreensão mais sutil da heterogeneidade da experiência dos estudantes de medicina. Uma maior amplitude de determinantes da empatia, como o envolvimento em atividades relacionadas à arte, deve

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Wen et al.	Taichung - China/ 2013	Estudo transversal/ 902 estudantes do 1° ao 4° ano da China medical University.	Aplicação da versão do estudante (S-version) do JSPE (The Student Version of the Jefferson Scale of Physician Empathy).	O escore médio para estudantes de medicina chineses (média = 109,60, DP = 13,34), sendo que 820 completaram o preenchimento da escala. O índice de empatia no 1º ano foi o com menor méda(média = 107,36) e os estudantes de medicina do 4° ano ,maior (média = 112,12).Houve diferença significativa nos escores de empatia entre diferentes gêneros (p< 0,05).Sendo os homens com média 106,29 e as mulheres com 111,53.	Estudantes em diferentes gêneros e anos acadêmicos têm diferenças significativas na empatia.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Hegazi et al.	Sidney-Austrália/ 2013	Estudo transversal com 574 estudantes de medicina	Questionário sobre demografia, estágio de educação médica, educação prévia e nível de conclusão de programas específicos que visam promover o desenvolvimento pessoal e profissional (PPD) e escala de empatia JSPE-S.	Foram 404 alunos entrevistados. Ao analisar as diferenças nas pontuações de JSPE-S por gênero, estudantes de medicina do sexo feminino obtiveram valores de empatia significativamente maiores do que os estudantes de medicina masculina (111 versus 106, p. 50,001) no total e em todos os cinco anos de educação médica de graduação. A idade pareceu não ter efeito sobre o escore de empatia e não foi considerada significativa pelo teste de Kruskal-Wallis (p ¼ 0,39). Não houve diferença significativa entre as pontuações daqueles que completaram PPD e aqueles que não tinham. Porém, os resultados mais elevados foram registrados pelos alunos que completaram PPD.	Os achados sugerem que existe uma diferença de gênero nos níveis de empatia, favorecendo estudantes de medicina do gênero feminino. Sugerem que, apesar da evidência prévia de um declínio, a empatia pode ser preservada na escola de medicina por uma seleção cuidadosa dos alunos e / ou cursos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Gonçalves-Pereira et al.	Lisboa-Portugal/ 2013	Estudo transversal com 202 estudantes de medicina do primeiro ano.	Questionários auto aplicável: (a) dados sociodemográficos, acadêmicos e opções de carreira (b) motivação e (c) avaliações de empatia. A motivação para a faculdade de medicina foi avaliada utilizando o questionário de motivação desenvolvido por Vaglum e a empatia avaliada pela escala JSPE–S.	Os itens de motivação mais bem classificados foram relacionados às oportunidades de cuidar de pessoas, de esforço social e humanitário e de trabalhar com pessoas. Quanto aos escores de empatia de JSPE-S, os meios foram 107,79 (DP = 10,12) para homens e 110,74 (SD = 10,50) para mulheres. Houve evidências fracas em apoio da associação direta entre o índice de empatia e o índice de orientação de Pessoas, e nenhuma evidência que apoia a associação inversa, ou seja, entre o índice de empatia e o índice Status / segurança.	As atitudes globais em relação à empatia não estavam fortemente relacionadas com motivações orientadas para a pessoa para a educação médica. As mulheres obtiveram maiores pontuações na escala JPE-S.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Hasan et al.	Kuwait/ 2013	Estudo transversal/ 264 estudantes da faculdade de medicina do Kuwait.	Os níveis de empatia foram medidos usando a Jefferson Scale, a personalidade foi avaliada usando a Escala de Personalidade Zuckerman-Kuhlman e a Escala de Estresse Percebido foi usada para medir os níveis de estresse. Os fatores associados à empatia foram avaliados utilizando t test / ANOVA para variáveis categóricas e correlação para preditores contínuos.	O escore de empatia médio foi de 104,6 ± 16,3. As pontuações de empatia foram associadas ao gênero, homens 100,6 ± 18,5 e mulheres 107,1 ± 14,1 ($p \leq 0,003$), ano de estudo, nível de escolaridade da mãe, renda familiar, relacionamento satisfatório com a mãe e níveis de estresse. Os estudantes de medicina masculinos em seus anos clínicos também apresentaram níveis de empatia significativamente menores. Porém, média do grau, especialidade desejada, estado civil dos pais, nível educacional do pai e relacionamento com o pai não foram significativamente ($p > 0,05$) associados a níveis de empatia. Os escores de estresse foram significativamente e positivamente associados à empatia ($r = 0,13$; $p =$	Estudantes tiveram baixo nível de empatia e isso pode ser motivo de preocupação; sugerem uma possível inclusão da ênfase na empatia no currículo.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Costa et al.	Minho-Portugal/ 2013	Estudo longitudinal com 77 estudantes de medicina da Faculdade de Ciências da Saúde-Universidade do Minho.	A versão portuguesa estudantil da Jefferson Scale of Physician Empathy (JSPE-spv) foi usada para obter uma medida do nível de empatia dos estudantes de medicina. A aplicação foi realizada no ínicio do curso e repetida, aos mesmos estudantes, em mais 2 oportunidades, cobrindo a transição pré clínica para clínica. Este estudo centrou as análises exclusivamente no escore de empatia total (Alfa de Cronbach para escala	Os escores de empatia foram estáveis em pontos de medição de tempo .Com relação às variações entre as fases pré-clínica e clínica (entre o Tempo 2 eo Tempo 3), foram encontradas diferenças não significativas nos escores de empatia (t (76) = 1,04, p = 0,30) entre o pré-clínico (M = 111,21; SD = 10,80) e fases clínicas (M = 110; DP = 10,85).	O estudo desafia a idéia de que declínios na empatia anteriormente relatados em estudos longitudinais dos EUA são generalizáveis para todas as escolas de medicina, seja nos EUA ou em outros lugares, e que talvez paradigmas organizacionais e educacionais alternativos possam contornar as erosões relatadas na empatia.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
			total: 0,77). O NEO-Five-Factor Inventory para medir a personalidade		

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Chen et al.	Boston (EUA)/ 2012	Estudo coorte longitudinal e incluíram 2652 observações aninhadas em 1162 indivíduos. Os participantes eram estudantes de medicina em uma faculdade de medicina universitária pesquisada anualmente de 2007 a 2010.	A empatia foi medida pela Jefferson Scale of Physician Empathy-Student Version (JSPE-S), um questionário auto-administrado validado de 20 itens.	Os escores de empatia de alunos em anos pré-clínicos foram maiores do que nos anos clínicos. O gênero era um preditor significativo de empatia, com mulheres com maiores valores de empatia que os homens. Estudantes preferindo especialidades orientadas para a tecnologia apresentaram menores escores de empatia. Quando a preferência na carreira foi controlada, níveis mais altos de dívida foram significativamente associados com maior empatia. Os alunos com grande empatia basal diminuíram menos do que os alunos com baixa empatia basal durante a faculdade de medicina. Os alunos dos programas tradicionais de quatro anos de faculdade de medicina apresentaram maior empatia de base do que aqueles em	A empatia auto-relatada para os pacientes, um fator possivelmente crítico em cuidados centrados no paciente de alta qualidade, diminui à medida que os alunos avançam no treinamento clínico, particularmente entre aqueles que entram em especialidades orientadas para a tecnologia. Na era da nova política de cuidados de saúde e falta de cuidados primários, a pesquisa pode ter implicações para o sistema de educação médica e política de admissão.

Autor	Local/Ano	Tipo de estudo/ amostra	Instrumento de avaliação	Resultado	Conclusão
Tavakol et al.	Nottingham (RU)/2012	Estudo descritivo e fenomenológico de entrevistas com estudantes de medicina. A amostra (n = 10) foi extraída de estudantes de medicina no 4º e 5º ano.	Método de Colaizzi e Giorgi	Cinco temas foram identificados a partir da análise: o significado da empatia; vontade de simpatizar; capacidade empática inata; declínio ou aprimoramento em empatia e educação em empatia. A habilidade empática foi manifestada através de dois fatores: capacidade inata de empatia e barreiras para mostrar empatia. Foram exploradas experiências e explicações diferentes sobre o declínio ou aprimoramento da empatia durante a educação médica.	A habilidade empática foi identificada como um atributo inato importante que, no entanto, pode ser reforçado por intervenções educacionais. Foram identificados obstáculos à expressão da empatia com os pacientes. A modelagem de papéis por professores clínicos foi vista como a influência mais importante na educação em empatia para estudantes envolvidos em aprendizagem experiencial.

Discussão

Na análise dos 20 artigos selecionados, percebeu-se que há diminuição da empatia médica no transcorrer na graduação médicas, sendo necessária uma intervenção. No entanto Ren et al (2016) e Modi et al (2017) relatam que exposições como tempo gasto com serviço familiar ,artístico ,comunitário , voluntário correlacionaram -se com maiores

escores de empatia, ademais, o ambiente com alta carga de trabalho corrobora a menores escores de empatia.

Outros estudos como Santos et al (2016) e Raof et al (RAOF; YASSIN, [s.d.]) relatam que há uma relação entre o escore de empatia de estudantes e as preferência de especialidade deles, sendo que ocorre maior empatia em estudantes que tem preferência por especialidades orientadas a pessoas.

Foi observado também, que há uma relação entre o escore de empatia dos estudantes e atitudes empáticas dos seus professores, como afirma Tavakol et al (2012).

Paralelamente, em um trabalho realizado na Turquia Igde et al (2017) mostra que embora as escolas de medicina tendem a exaltar os alunos com maiores níveis de empatia, a própria educação médica é mais cientifica do que abordagem humanística e torna os estudantes de medicina mais difíceis e insensíveis aos problemas dos pacientes. Tavakol et al relata que há uma relação entre o escore de empatia dos estudantes e atitudes empáticas dos seus professores.

No que diz respeito a estudos que contradizem a teoria da diminuição da empatia durante a graduação médica, Costa et al (2013) afirma em seu estudo longitudinal que os escores de empatia foram estáveis em ponto de medição de tempo, sendo com relação as variações entre as fases pré clinicas e clinicas, não foram encontradas diferenças significativas. Contrapondo Smith et al (2017) relata que mudanças na empatia durante a faculdade de medicina não podem ser simplesmente caracterizadas como representando um declínio geral. Na realidade, os aspectos de empatia considerados valiosos nas interações positivas medico-paciente, melhoram durante o treinamento.

Considerações Finais

Muitos dos estudos encontrados corroboram com os achados da literatura, anterior ao período avaliado nessa pesquisa, no qual a empatia diminui durante o curso de medicina. Estudos como o Hegazi et al (2013)

sugere que, apesar da evidência prévia de um declínio, a empatia pode ser preservada na escola de medicina por uma seleção cuidadosa dos alunos e / ou cursos de desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, a maioria dos estudos levam à conclusão significativa de que existe a necessidade de programas de aperfeiçoamento de empatia com conteúdo prático, sendo que o estudo de Modi et al (2017) até chegou a sugerir em toda faculdade de medicina, o serviço voluntário em clínicas gratuitas administradas por estudantes para cuidar de populações mal atendidas.

Referências

BALDINI SOARES, C. et al. Integrative review: concepts and methods used in nursing descriptors Integrative review: concepts and methods used in nursing CritiCal review. Rev Esc Enferm USP, v. 48, n. 2, p. 329–39, 2014.

BENABBAS, R. Empathy in Iranian medical students: A comparison by age, gender, academic performance and specialty preferences. Medical journal of the Islamic Republic of Iran, v. 30, p. 439, 2016.

CHEN, D. et al. A cross-sectional measurement of medical student empathy. Journal of General Internal Medicine, v. 22, n. 10, p. 1434–1438, 2007.

CHEN, D. C. R. et al. Characterizing changes in student empathy throughout medical school. Medical Teacher, v. 34, n. 4, p. 305–311, 2012.

COSTA, P.; MAGALHÃES, E.; COSTA, M. J. A latent growth model suggests that empathy of medical students does not decline over time. Advances in Health Sciences Education, v. 18, n. 3, p. 509–522, 2013.

DAVIS, M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality and Social Psychology, v. 44, n. 1, p. 113–126, 1983.

DERKSEN, F.; BENSING, J.; LAGRO-JANSSEN, A. Effectiveness of empathy in general practice: a systematic review. The British journal of general practice : the journal of the Royal College of General Practitioners, v. 63, n. 606, p. e76-84, jan. 2013.

DI BLASI, Z.; KLEIJNEN, J. Context Effects. Evaluation & the Health Professions, v. 26, n. 2, p. 166–179, jun. 2003.

EIKELAND, H.-L. et al. The physician's role and empathy - A qualitative study of third year medical students. BMC Medical Education, v. 14, n. 1, p. 1–8, 2014.

FALCONE, E. M. D. O. Inventário de Empatia (I. E.) : desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. Avaliação Psicológica, v. 7, n. 3, p. 321–334, 2008.

FINSET, A.; MJAALAND, T. A. The medical consultation viewed as a value chain: A neurobehavioral approach to emotion regulation in doctor-patient interaction. Patient Education and Counseling, v. 74, n. 3, p. 323–330, 2009.

GLEICHGERRCHT, E.; DECETY, J. Empathy in Clinical Practice: How Individual Dispositions, Gender, and Experience Moderate Empathic Concern, Burnout, and Emotional Distress in Physicians. PLoS ONE, v. 8, n. 4, p. 1–12, 2013.

GONÇALVES-PEREIRA, M. et al. Empathy as Related to Motivations for Medicine in a Sample of First-Year Medical Students. Psychological Reports, v. 112, n. 1, p. 73–88, 2013.

GÜNTHER, F. Redalyc.ESTRATÉGIAS DE NÃO MERCADO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. 2015.

HALPERN, J. From idealized clinical empathy to empathic communication in medical care. Medicine, Health Care and Philosophy, v. 17, n. 2, p. 301–311, 2014.

HASAN, S. et al. Level of empathy among medical students in Kuwait University, Kuwait. Medical Principles and Practice, v. 22, n. 4, p. 385–389, 2013.

HEGAZI, I.; WILSON, I. Maintaining empathy in medical school: It is possible. Medical Teacher, v. 35, n. 12, p. 1002–1008, 2013.

HOJAT, M. et al. Editorial: Empathy and Health Care Quality. American Journal of Medical Quality, v. 28, n. 1, p. 6–7, 2013.

HOOKER, C. Understanding empathy: why phenomenology and hermeneutics can help medical education and practice. Medicine, Health Care and Philosophy, v. 18, n. 4, p. 541–552, 2015.

HUR, Y.; CHO, A. R.; KIM, S. Measuring medical students' empathy using direct verbal expressions. Korean Journal of Medical Education, v. 28, n. 3, p. 305–313, 2016.

IGDE, F. A.; SAHIN, M. K. Changes in empathy during medical education: An example from Turkey. Pakistan Journal of Medical Sciences, v. 33, n. 5, p. 1177–1181, 2017.

MAGALHÃES, E. et al. Empathy in senior year and first year medical students: a cross-sectional study. BMC medical education, v. 11, p. 52, 2011.

MARKHAM, F. et al. Physicians â€TM Empathy and Clinical Outcomes for Diabetic Patients Physicians ' Empathy and Clinical Outcomes. Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges, v. 86, n. November 2015, p. 359–364, 2011.

MATOS, P. DE C. Tipos de revisão de literatura. Faculdade de Ciências Agronomicas UNESP Campus de Botucatu, p. 9, 2015.

MODI, A. et al. Evaluating the relationship between participation in student-run free clinics and changes in empathy in medical students. Journal of Primary Care and Community Health, v. 8, n. 3, p. 122–126, 2017.

NEUMANN, M. et al. Empathy Decline and Its Reasons: A Systematic Review of Studies With Medical Students and Residents. Acad Med, v. 86, n. 8, p. 996–1009, 2011.

QUINCE, T. A. et al. Empathy among undergraduate medical students: A multi-centre cross-sectional comparison of students beginning and approaching the end of their course. BMC Medical Education, v. 16, n. 1, p. 1–10, 2016.

RAOF, A. M.; YASSIN, B. A. قارعلا في ليبرأ ةنيدم في دركلا بطلا بلاط ىدل فطاعتلا بوتسم سايق. p. 62–67, [s.d.].

REN, G. S. G. et al. Complex and novel determinants of empathy change in medical students. Korean Journal of Medical Education, v. 28, n. 1, p. 67–78, 2016.

ROTER, D. L. et al. to Improve Patient Compliance Effectiveness of Interventions A Meta-Analysis. v. 36, n. 8, p. 1138–1161, 1998.

SAN-MARTÍN, M.; DELGADO-BOLTON, R.; VIVANCO, L. Role of a semiotics-based curriculum in empathy enhancement: A longitudinal study in three dominican medical schools. Frontiers in Psychology, v. 8, n. NOV, p. 1–8, 2017.

SANTOS, M. A. et al. Empathy differences by gender and specialty preference in medical students: a study in Brazil. International journal of medical education, v. 7, p. 149–153, 2016.

SCHWELLER, M. et al. The impact of simulated medical consultations on the empathy levels of students at one medical school. Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges, v. 89, n. 4, p. 632–637, 2014.

SCHWELLER, M. et al. Nurturing virtues of the medical profession: does it enhance medical students' empathy? International Journal of Medical Education, v. 8, p. 262–267, 2017.

SHANAFELT, T. D. et al. Relationship between increased personal well-being and enhanced empathy among internal medicine residents. Journal of General Internal Medicine, v. 20, n. 7, p. 559–564, 2005.

SMITH, K. E.; NORMAN, G. J.; DECETY, J. The complexity of empathy during medical school training: evidence for positive changes. Medical Education, v. 51, n. 11, p. 1146–1159, 2017.

SONG, Y.; SHI, M. Associations between empathy and big five personality traits among Chinese undergraduate medical students. PLoS ONE, v. 12, n. 2, p. 1–13, 2017.

SOUZA, M. T. DE; SILVA, M. D. DA; CARVALHO, R. DE. Integrative review: what is it? How to do it? Einstein (São Paulo, Brazil), v. 8, n. 1, p. 102–6, 2010.

STRATTON, T. D.; SAUNDERS, J. A.; ELAM, C. L. Changes in Medical Students' Emotional Intelligence: An Exploratory Study. Teaching & Learning in Medicine, v. 20, n. 3, p. 279–284, 2008.

TARIQ, N.; RASHEED, T.; TAVAKOL, M. A quantitative study of empathy in pakistani medical students: A multicentered approach. Journal of Primary Care and Community Health, v. 8, n. 4, p. 294–299, 2017.

TAVAKOL, S.; DENNICK, R.; TAVAKOL, M. Medical students' understanding of empathy: A phenomenological study. Medical Education, v. 46, n. 3, p. 306–316, 2012.

TODRES, M. et al. The emotional intelligence of medical students: an exploratory cross-sectional study. Medical teacher, v. 32, n. 1, p. e42-8, 2010.

WEN, D. et al. Empathy in Chinese medical students: psychometric characteristics and differences by gender and year of medical education. BMC Medical Education, v. 13, n. 1, p. 130, 2013.

WÜNDRICH, M. et al. Empathy training in medical students – a randomized controlled trial. Medical Teacher, v. 0, n. 0, p. 1–3, 2017.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DO PERÍODO DE 1951 A 2014 NA UNIVERSIDADE DE SOROCABA[260]

Extra mural program: an analysis of the period from 1951 to 2014 at University of Sorocaba

Silvana Maria Gabaldo Xavier[261]; Luiz Fernando Gomes[262]; Rafael Angelo Bunhi Pinto[263]

Resumo: O presente artigo apresenta os principais acontecimentos e datas da história da Universidade de Sorocaba, no período de 1951 a 2014. Procuramos de forma sintetizada apresentar o crescimento em relação ao oferecimento dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Paralelamente ao crescimento físico da instituição, trazemos o início de alguns indícios de atividades de extensão, principalmente, com o oferecimento de cursos, eventos, palestras, bolsas de estudo, com o objetivo de estabelecer o diálogo entre diversos modos do conhecimento, entre a comunidade acadêmica e social, e entre as necessidades e possibilidades de solução de solução dos problemas sociais. Para melhor compreensão do processo histórico, é necessário apresentar as conquistas e os avanços que a extensão universitária ganhava nacionalmente no período indicado.

Palavras-Chave: Extensão universitária. Universidade de Sorocaba. História.

Abstract: The current paper presents the main events and dates of the University of Sorocaba history, from 1951 to 2014. In a summarized way, we sought to present the growth in relation to the undergraduate offer, postgraduate and extra mural courses. Parallel to the physical growth of the institution, we bring some signs of the extra mural program activities´ beginning, mainly with the offer of courses, events, lectures, scholarships, aiming at establishing a dialogue between different modes of knowledge, between the community academic and social and between the needs and possibilities of solving social problems. For a better understanding of the historical process, it is necessary to present the achievements and advances that the university extra mural program won nationally in the indicated period.

Keywords: Extra mural. University of Sorocaba. History.

---

[260] Trabalho apresentado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Cotidiano Escolar do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[261] Universidade de Sorocaba, Mestrado em Educação, silvana.gabaldo@prof.uniso.br

[262] Universidade Federal de Alagoas, Doutorado em Linguística Aplicada, luiz.gomes39@gmail.com

[263] Universidade de Sorocaba, Doutorado em Educação, rafael.pinto@prof.uniso.br

Introdução

Atualmente, quando falamos em extensão universitária no cotidiano escolar, é possível afirmar, que a existência de normas, regulamentos, relatórios qualitativos, ou mesmo quantitativos, é mais fácil identificar a prática das ações extensionistas de uma instituição de educação superior junto com a comunidade.

A extensão universitária é compreendida de várias formas, contemplando atividades e ações como, programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços e assistencialismo, sendo este último pelo fato da instituição de educação superior estar imersa em um contexto de realidades políticas, econômicas, sociais e culturais. Nesse contexto, a busca do conceito de extensão e a sua prática tornaram-se assunto polêmico, pois se ligam aos diferentes interesses que propõem a aproximação entre universidade e comunidade.

No processo de integração da universidade e comunidade, a extensão está relacionada com a vinculação do ensino e da pesquisa às necessidades sociais; assim, a universidade contribui para o aprofundamento da cidadania e, ao mesmo tempo, a universidade e a sociedade são transformadas.

O papel da extensão é estabelecer o diálogo entre diversos modos de conhecimento, entre a comunidade acadêmica e social, e entre as necessidades e possibilidades de solução dos problemas sociais.

A Universidade de Sorocaba - Uniso, enquanto Universidade Comunitária, com atuação na Região Metropolitana de Sorocaba, Estado de São Paulo, tem primado pelo atendimento de sua demanda, por meio de ações integradoras de ensino, pesquisa e extensão.

Na Universidade de Sorocaba, considerando todo o processo histórico, a prática das atividades de extensão sempre esteve presente, por meio de eventos, palestras e cursos em diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de atender às necessidades da comunidade interna e externa.

No presente artigo será abordada a prática das ações de extensão no ano período de 1951 a 2014, desde a criação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, hoje a Universidade de Sorocaba.

A Extensão no Contexto Nacional: uma Breve Discussão de seu Processo Histórico

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão decorreu de processos históricos iniciados com a demanda, pela sociedade, por uma universidade mais comprometida com a construção de um mundo melhor, levando em consideração a realidade complexa dessa sociedade. A indissociabilidade foi uma conquista social construída por diversos setores da sociedade e comunidade universitária em interlocução com o Poder Público.

Nesse processo histórico, pode-se dizer que a extensão universitária no Brasil passou por um longo caminho para poder firmar sua identidade. Esse caminho é percorrido, inclusive, até os dias atuais. Fato marcante ocorreu em 1987, com a realização do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, momento em que a extensão é definida como um processo educativo e científico, sendo inserida no campo acadêmico. Nesse contexto, chega-se a compreensão de que, ao praticar a extensão, o conhecimento é produzido, viabilizando a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.

Em meio às discussões sobre o papel da extensão na Universidade, em 05 de outubro de 1988 é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que em seu artigo 207 dispõe: "Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão"(BRASIL, 2006, p. 88).

Já a Lei nº 9.394/96, que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é enfática ao afirmar, no art. 46, inciso VII, que uma das finalidades da educação superior é:

> Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

No bojo da discussão e instituição da nova LDB, em 2006, a Secretaria da Educação da Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC) afirma que a extensão universitária é compreendida sob três aspectos:

> Processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Via de mão dupla, com livre trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade a oportunidade da prática de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, professores e estudantes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, fará ampliar e elevar o nível do conhecimento anterior. Interação de universidade com a sociedade, com as comunidades externas em suas mais diferentes formas de organização, que estabelece uma troca de saberes acadêmico e popular, possibilitando a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade nacional, a democratização do Conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. (BRASIL, 2006).

Ainda com base na visão da Sesu/Mec, pode-se destacar as principais características da extensão universitária:

> Articula o ensino e a pesquisa, estabelecendo as pontes com a sociedade. Viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Estabelece a troca de saberes acadêmico e popular. Possibilita a construção e o aprimoramento do conhecimento acadêmico. Democratiza o conhecimento produzido na universidade. Abre espaço para uma participação da comunidade na universidade de forma mais efetiva. (BRASIL, 2006).

O conceito de extensão universitária, assim, passava por várias definições como: cursos, serviços, assistencialismo, função social redentora da universidade, via de mão dupla, voluntarismo, entre outras.

O educador brasileiro conceituou a extensão universitária com as seguintes palavras:

> O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações. (FREIRE, 1997, p. 36).

Ainda, Freire (1997, p. 36), afirma que o "momento inicial da extensão foi marcado por uma ação autoritária da universidade, que

desconhecia e desconsiderava o saber popular e a cultura, e apresentava-se como detentora de saber absoluto". Assim, o conceito era transmitido e não construído.

Nacionalmente, em 1999, um grande passo foi dado novamente na história da extensão, sendo instituído O Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária – ForExt, que é a entidade representativa das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias para assuntos de Extensão e Ação Comunitária. De acordo com seu Estatuto, o ForExt tem por objetivos:

> I - analisar, debater, propor políticas, estratégias e questões relativas à Extensão e Ação Comunitária de interesse de seus membros;
>
> II - buscar o entendimento com órgãos governamentais e Instituições da sociedade e com organismos de representação universitária;
>
> III - articular o desenvolvimento de programas e projetos e de redes de trabalho entre as Instituições que o constituem;
>
> IV - divulgar as atividades de Extensão e Ação Comunitária realizadas por estas Instituições no âmbito da sociedade brasileira;
>
> V - identificar projetos/programas de fomento à Extensão e à Ação Comunitária e divulgá-los entre as IES filiadas. (FOREXT, 2006).

Fazendo uma análise da extensão dos tempos antigos para a atualidade, Rocha (2001), relata que a "extensão universitária se originou nas universidades europeias medievais." Tanto num como no outro momento, infelizmente, é possível identificar uma prática pedagógica verticalizada, ou seja, a transmissão do conhecimento feita de forma autoritária, da universidade para a sociedade.

Desde então, até os dias de hoje, houve muitos avanços e um conceito foi definido no Plano Nacional de Extensão Universitária:

> processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do

> conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2001, p. 1).

Já em 2005, o conceito de extensão era definido por Souza Neto; Attiki (2005, p. 11) nos seguintes termos:

> [...] um processo educativo, que envolve ações de caráter cientifico, cultural e artístico, voltadas para a integração da instituição universitária, possibilitando, assim, uma efetiva participação da universidade na sociedade, reconhecendo em ambas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do saber popular e científico.

Pode-se compreender, em uma visão global, que livros, artigos e documentos elaborados em encontros, seminários e congressos de extensão sempre exploram conceitos de extensão universitária, alguns mais completos, outros nem tanto, mas que na sua maioria transmitem a essência da extensão. Na maioria das vezes, a extensão é uma via de mão dupla, quando ocorre a troca do conhecimento acadêmico que é levado à comunidade, que tem seu cotidiano "atualizado" e renovado dia a dia, e da mesma forma absorve o conhecimento popular para conduzi-lo de volta à universidade.

Considerando a extensão uma via de mão dupla, entende-se que haverá uma troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, no momento em que docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Já nas palavras de Vannucchi (2009, p. 59):

> O que admira, porém, é que se vai de um extremo a outro no debate sobre o conceito de extensão. Para uns, ela representa a própria razão de ser da universidade para outros, sua natureza e importância se justificaram, apenas, por determinadas circunstâncias de espaço e tempo.

A Extensão na Universidade de Sorocaba: 1951-2014

Conforme Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015-2019, da Universidade de Sorocaba (UNISO, 2014), doravante Uniso, a origem da Instituição foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, criada como Faculdade Municipal, em 1951, mas começou a funcionar quando o Bispado de Sorocaba aceitou administrá-la, em 1954, com os

dois primeiros cursos: Pedagogia e Letras Neolatinas. No ano seguinte, três novos cursos: Filosofia, Geografia e História funcionando em tempo integral.

No período de 1958 a 1968, em virtude de um convênio firmado com a Secretaria da Educação do Estado, o ensino foi gratuito. Em 1967, começou o curso de Administração de Empresas e, em 1968, o de Matemática. Com a reforma do ensino e a "época Passarinho" na Educação, foi necessário criar, em 1970, cursos de Técnicas Comerciais, Artes Industriais e Estudos Sociais, e construíram-se novos prédios. Foram cursos circunstanciais, que se esvaziaram e se inviabilizaram no breve espaço de quatro ou cinco anos.

As primeiras atividades de extensão aconteceram nas décadas de 60 e 70, quando cursos de extensão foram ministrados nas áreas de Letras, Ciências Sociais e Educação, e inúmeros eventos e semanas de cursos de graduação foram realizados à época da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1975, foi criado o curso Ciências Contábeis e, em 1988, Ciências Econômicas, na então Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de Sorocaba - Faccas.

A extensão universitária, a partir do ano de 1984, foi ampliando suas atividades por meio de cursos de extensão oferecidos na área de Administração de Empresas e Licenciaturas, a saber: Matemática Financeira, Fundamentos de Marketing, Mercado de Capitais, Análise dos Demonstrativos Financeiros, Metodologia da Pesquisa, Análise de Custos, Didática do Ensino Superior e outros.

De 1988 a 1994, desenvolveu-se o projeto de criação da Universidade (Projeto Uniso). Dentro desse processo, constituíram-se, em 1992, as Faculdades Integradas Dom Aguirre (Fida) e, em 1994, pela Portaria nº 1.364, de 13 de setembro de 1994, publicada no Diário Oficial em 15 de setembro de 1994, chegou-se à criação da Uniso.

Em 1994, com a instalação da Universidade de Sorocaba, a extensão na instituição começou a tomar nova forma e as primeiras

propostas, articuladas ao ensino e à pesquisa, tiveram seu início, principalmente com a criação dos Núcleos de Estudos dedicados à pesquisa e à extensão, como o Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica – NDPH, o Núcleo de Estudos Ambientais – NEAS, o Núcleo de Educação em Saúde – NESAU e o Núcleo de Cultura Afro-Brasileira – NUCAB. Em 1995, começaram a funcionar os cursos de graduação em Análise de Sistemas, Direito e Comunicação Social - habilitações: Jornalismo e Publicidade e Propaganda.

Em 1996, começou a funcionar o curso de Administração em Comércio Exterior e foi editada a Resolução CONSEPE nº 01, que fixou as Normas para as Atividades de Extensão. Com isso, no dia 1º de março, foi criada a Coordenadoria de Extensão, tendo como responsável um docente da instituição. Nesse ano, também se iniciaram os primeiros trabalhos de alfabetização, com a implantação de quatro núcleos no assentamento do Movimento dos Sem Terra, e novos núcleos de estudo foram criados: Núcleo de Estudos Empresariais – NEEUS, Núcleo de Estudos da Comunicação – NEC, Núcleo de Esportes, Lazer e Recreação – NERUS e Núcleo de Estudos em Matemática – NEM. Houve, ainda, a adesão da Uniso à Rede Interuniversitária do Trabalho – Unitrabalho, sendo, inclusive, uma de suas instituidoras. Em agosto do mesmo ano, teve início o primeiro Mestrado da Uniso, na área da Educação.

Em 1997, o curso de Letras passou a ter também a habilitação em Português/Espanhol. Foi também aprovado o Projeto Institucional e Pedagógico da Uniso que frisa que para praticar a extensão na Universidade, deve-se:

> a) tornar acessível à comunidade os conhecimentos produzidos pela Universidade e a sistematização do conhecimento universal;
>
> b) favorecer o intercâmbio da Universidade com outras instituições dentro dos seus objetivos;
>
> c) dar condições para que a comunidade local e regional tenha acesso aos conhecimentos produzidos pela Universidade e passe a aplicá-los em suas atividades;
>
> d) articular o ensino e a pesquisa como modo de suprir as necessidades da comunidade local, regional e do país;

> e) promover e divulgar os conhecimentos produzidos pela comunidade. (UNISO, 1997).

Ainda em 1997, com a reestruturação dos órgãos administrativos, um grande passo foi dado, criando-se a Pró-Reitoria Comunitária – a PROC, sendo nomeado um docente da instituição como Pró-Reitor. Essa Pró-Reitoria, enquanto órgão executivo, ficou responsável por superintender e coordenar as atividades de extensão e atendimento à comunidade interna e externa da Universidade, estando subordinada a ela todas as iniciativas tendentes a desenvolver a prática extensionista e o espírito comunitário da Universidade.

Em 1998, Hotelaria, Turismo, Terapia Ocupacional e Farmácia, com as habilitações: Farmacêutico-Bioquímico, modalidade Análises Clínicas e Farmacêutico Industrial começaram a funcionar, bem como houve a reformulação do curso de Matemática. Nesse ano, também começou a ser desenvolvido o Programa de Iniciação Científica da Universidade e foram instalados o Núcleo de Estudos Jurídicos – NEJU, o Núcleo de Estudos Educacionais – NEED e o Núcleo da Maturidade – NEMA, que desde 2002 é chamado de Universidade da Terceira Idade, oferecendo anualmente aproximadamente 25 cursos de extensão de idiomas, informática, saúde, coral entre outros. Também foi implementado o Projeto de Educação de Jovens e Adultos "Sorocaba 100 Analfabetos", que desde 2006 é denominado Programa de Educação de Jovens e Adultos da Uniso, o qual é desenvolvido por meio de parcerias com a cidade de Sorocaba e cidades da região.

A partir de 1999, foram implantados novos núcleos e programas para difundir conhecimentos e prestar serviços à comunidade, como o SAJU – Serviço de Assistência Judiciária, o qual englobou as atividades que estavam previstas no Núcleo de Estudos Jurídicos, criado em 1998. Nesse ano, também foi inaugurada a Cidade Universitária, o maior campus da Uniso na atualidade. Vale destacar que, em 1999, também houve reformulação no Regimento Geral da Universidade, prevendo, no Capítulo V – Da Extensão, Art. 67, que a extensão universitária ocorrerá

por meio de cursos e serviços, com o objetivo de integrar a Universidade com a comunidade local e regional.

Em julho de 2000, foram inaugurados os laboratórios da área da Saúde e, em setembro, os de Hotelaria e Turismo. Nesse ano, também foi inaugurado o Núcleo de Terapia Ocupacional.

Em 2001, começaram a funcionar os cursos de Sistemas de Informação e Nutrição e as primeiras atividades em Educação a Distância na Universidade. Em 2002, tiveram início os cursos de Ciência da Computação e Administração: habilitação em Administração de Negócios e foram inaugurados o Laboratório de Nutrição e a Farmácia Comunitária, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, câmpus Sorocaba. Outro fato importante desse ano refere-se à extinção de alguns núcleos de estudo, sendo que as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por eles ficaram institucionalizadas nos cursos de graduação, permanecendo com a nomenclatura de núcleo apenas o NUCAB, o NERUS e o NEAS, por serem de reconhecida inserção local e regional. Ainda, foi recomendado pela Capes o nosso Mestrado em Educação, tornando-se a Uniso a única Universidade da região a oferecer curso de Pós-Graduação Stricto Sensu.

Com a mudança do Estatuto da Uniso, em dezembro de 2002, a PROC passou a ser denominada Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PROEXT, mostrando a vital importância que a Extensão tem para a Uniso.

No ano de 2003, teve início o funcionamento de três novas licenciaturas: Letras: habilitação em Português e Literaturas da Língua Portuguesa, Letras: habilitação em Inglês e Literatura da Língua Inglesa e Pedagogia, com duas habilitações distintas: Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Docência na Educação Infantil. Os Cursos Superiores de Tecnologia também se iniciaram nesse ano, com Gestão de Negócios Imobiliários, Gestão Financeira e Bancária e Gestão Ambiental.

O ano de 2004 representou um novo avanço, com a aprovação pelo Conselho Universitário - Consu das Normas de Extensão e do Programa de Bolsas de Extensão – Probex. O Probex tinha, no momento, como objetivos, intensificar a prática da Extensão na Universidade, com a participação ativa de alunos da graduação, contribuindo para sua formação e intensificando as relações entre a universidade e a comunidade. Nesse ano, começaram a funcionar os cursos de Comunicação Social: habilitação em Relações Públicas, Física, Pedagogia: habilitação em Administração Educacional e Teatro: habilitação em Arte-Educação. Também foi inaugurada a nova Biblioteca Central, na Cidade Universitária, e iniciadas ações para criação de um novo núcleo cultural, com a parceria da Uniso e o Centro Musical Sorocabano – CMS, ao lado de diversos projetos e programas de ação comunitária, como o Programa Escola da Família (em parceria com a Secretaria Estadual da Educação) e a parceria com a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM, hoje denominada de Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – CASA, no oferecimento de oficinas profissionalizantes para jovens internos, como cursos de Informática (Word e Excel), Garçom, Fotografia Digital e Corte de Cabelo.

Neste momento, a Uniso voltou-se fortemente para a oferta de cursos de extensão, destacando-se a capacitação de professores da Rede Estadual de Ensino com o Programa Teia do Saber, ministrando cursos na área de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Geografia, História, Artes, e também cursos para funcionários para empresa de Sorocaba e região.

Já em 2005, deu-se início aos cursos de Química, Gastronomia, Gestão de Recursos Humanos e Gestão de Logística. Também houve, nesse ano, a implementação de novos projetos extensionistas, como as parcerias com o Instituto Rede Arte na Escola, o Parque Zoológico Municipal Quinzinho de Barros (monitoria de educação ambiental), a Fundação de Amparo ao Preso – Funap (com bolsas de estudos para presos do regime semi-aberto), o Hospital Grupo de Pesquisa e

Assistência ao Câncer Infantil - GPACI, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome / Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – MDS/PNUD (que habilitaram a Uniso como Universidade parceira no Programa Inclusão Produtiva de Jovens), e a Ordem dos Advogados do Brasil (Projeto Direito e Denúncia).

Em 2006, começaram a funcionar os Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão de Marketing de Varejo, Gestão de Produção Industrial, Gestão Financeira, Design Gráfico e o bacharelado em Biotecnologia. Também, foi recomendado pela Capes o reconhecimento do Programa de Mestrado em Comunicação e Cultura, na área de concentração em Mídias e com as Linhas de Pesquisa: "Comunicação Midiática" e "Produção Cultural Midiática".

Em 2006, a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários reestruturou os programas e projetos de extensão conforme dispõe a Rede Nacional de Extensão - RENEX e também a Política de Extensão da Universidade de Sorocaba. A partir de então, a extensão universitária pode ser praticada em oito grandes áreas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho.

Em 2007, os cursos de Gestão Ambiental, Gestão da Produção Industrial, Logística e Marketing revisaram suas denominações e seus Projetos Político-Pedagógicos em razão da necessidade de adequarem-se ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia definido pelo MEC. Respeitando às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração e em Pedagogia, extinguiram-se as habilitações existentes nesses dois cursos. No mesmo ano, Comércio Exterior, antiga habilitação do Curso de Administração, passa a ser oferecida como bacharelado. Também, foi recomendado pela Capes o reconhecimento do terceiro mestrado da Instituição, em Ciências Farmacêuticas, e os programas de Mestrado em Educação e em

Comunicação e Cultura receberam, respectivamente, conceitos 4 e 3 na avaliação trienal daquela Coordenação.

No ano de 2008, deu-se início ao funcionamento dos primeiros cursos de Engenharia da Universidade, em Engenharia de Produção e Engenharia Ambiental, além do funcionamento do Curso de Gestão de Equinocultura. Também foi recomendado, pela Capes, o primeiro doutorado da Universidade, em Educação.

No plano externo, a Uniso passou a ser uma das afiliadas ao Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitárias das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias – ForExt.

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela Universidade, em 2008 o Conselho Universitário aprovou a Política de Extensão da Universidade de Sorocaba. Nesse momento, todas as ações e atividades de extensão foram reorganizadas dentro de programas alocados nas grandes oito áreas já mencionadas, estabelecidas pelo Fórum Nacional. Assim, o desenvolvimento de ações de extensão na Universidade exige que elas assumam uma concepção que valorize a atuação das instituições de ensino superior junto à comunidade local e regional, e, por consequência, à sociedade como um todo.

Já em 2009, a Universidade iniciou o funcionamento dos Cursos de Design de Interiores, Design do Produto e Gestão da Qualidade, além do bacharelado em Design. Com a criação de vários cursos na Universidade ao longo do tempo, em 2009 também foi aprovado, pelo Conselho Universitário, um novo roteiro para Projeto Político-Pedagógico de cursos de graduação. No que tange à extensão e sua integração com a pesquisa e o ensino, esse roteiro assim estabelece:

> 7 Integração entre ensino, Pesquisa e Extensão
>
> Essa integração deverá acontecer intra e intercursos, considerando que:
>
> - o ensino é a finalidade primeira dos cursos de graduação, como processo construtivo e permanente, que oferece e articula conhecimentos formalmente estruturados e saberes tácitos, de maneira crítica e criativa;

> - a pesquisa deve nascer na graduação e fortalecer a implementação da pós-graduação.
>
> - a extensão torna acessível à sociedade o conhecimento de âmbito universitário e, reciprocamente, faz chegar à Universidade os desafios da realidade social. Cabe ao Colegiado do Curso estruturar e propor, no projeto político-Pedagógico, algumas sugestões de atividades que integram Ensino, Pesquisa e extensão, conforme as características e as possibilidades do curso e sempre à luz da missão da Uniso. (De acordo com os documentos oficiais da Uniso). (UNISO, 2009)

Em 2010, a Uniso iniciou um novo período de gestão, com a posse de uma nova Reitoria. Nesse sentido, houve a integração das Pró-Reitorias de Graduação, de Pós-Graduação e Pesquisa e de Extensão e Assuntos Comunitários em uma nova Pró-Reitoria, a Acadêmica. Também houve a concentração da maior parte das atividades institucionais na Cidade Universitária e no Câmpus Trujillo, ficando o Câmpus Seminário apenas com atividades de extensão e de atendimento à comunidade externa. Nesse ano, também iniciaram suas atividades os seguintes cursos de graduação: Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Dança, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Estética e Cosmética, Fisioterapia, Gestão Comercial, Música e Processos Gerenciais.

Em 2011, o Conselho Universitário aprovou a criação do curso de Psicologia, modalidade bacharelado, que terá seu funcionamento iniciado após autorização do Ministério da Educação. Nesse ano, foi inaugurado o Bloco E da Cidade Universitária, com 14 (quatorze) salas de aula. Ainda, na Cidade Universitária, foram inaugurados o Laboratório de Eletricidade, no Bloco E, e os laboratórios de Materiais e de Materiais de Construção, no Prédio da Biblioteca, bem como o Laboratório de Fisioterapia e Enfermagem, no Bloco D.

Em 2012, começou a funcionar as atividades do primeiro curso de Medicina Veterinária da região, e foram inaugurados os laboratórios de Conforto Ambiental, de Pesquisa em Toxicologia – Lapetox, de Solos, de Estética, de Desenho e o Núcleo de Saúde; ainda, nesse mesmo ano,

efetuou-se a parceria da Universidade com o Instituto Nextel, atuando no desenvolvimento de jovens, a fim de ampliar as oportunidades de inserção no mercado formal de trabalho. Também foi publicada, neste ano, a Portaria nº 691, de 28 de maio de 2012, publicada no Diário Oficial da União em 29 de maio de 2012, que trata do recredenciamento da Universidade.

Em 2013, dando continuidade a seu processo de expansão, começaram a funcionar os cursos de graduação em Agronomia, Design de Moda, Educação Física (bacharelado), Engenharia de Alimentos, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Engenharia de Materiais, Eventos, Geografia, Jogos Digitais, Letras: Português-Espanhol, Psicologia, Química Industrial, Relações Internacionais e Segurança do Trabalho. Também nesse ano, foi recomendado pela Capes o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional, em Processos Tecnológicos e Ambientais, e inaugurado o Bloco F, e a Cidade Universitária recebeu o nome do primeiro Reitor da instituição, sendo agora denominada Cidade Universitária Professor Aldo Vannucchi. Ainda, foi aprovado no Conselho Universitário o "Programa Uniso Cada Vez Melhor", gerenciado por um Comitê de Melhoria da Qualidade, o qual fica responsável por analisar propostas de melhoria para a Universidade, encaminhadas pelos Colegiados de Curso e Setores, semestralmente.

Em 2014, as primeiras propostas de melhoria para a Universidade começaram a ser desenvolvidas, como o Programa de Aperfeiçoamento Técnico-Administrativo. Nesse ano, começou a funcionar o curso de Ciências Biológicas e a Universidade também deu entrada em seu processo de credenciamento institucional para a Educação a Distância, acompanhado do pedido de autorização do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental nesta modalidade, bem como aprovou seu novo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, com vigência 2015/2019.

É importante dizer que dentro da organização do Ensino Superior Nacional, a Uniso está concebida como uma Universidade Não Estatal, pois

não foi criada por iniciativa do Poder Público, nem por ele é mantida; Não Estritamente Particular, isto é, no conjunto amplo e heterogêneo das Universidades Particulares do País, muitas pertencem a uma família, a uma Igreja, a um grupo econômico ou até mesmo a uma única pessoa. Criada e mantida por uma Fundação Educacional, a Uniso não é nem pode ser particular, porque não é nem pode ser subordinada a interesses privados, por mais nobres que eles possam ser; e Comunitária, pois é propriedade da comunidade e não do Estado nem de particulares. Por isso, para geri-la, além de o Conselho Superior e de sua Entidade Mantenedora serem integrado por nove membros categorizados da comunidade, a Uniso conta com Colegiados internos formados por dirigentes, professores, alunos, funcionários e representantes da sociedade, a saber, Conselho Universitário - CONSU, Conselhos e Colegiados de Cursos. Sendo da comunidade, a Uniso existe para servi-la com eficiência, sem assistencialismo educacional, por meio de um gerenciamento rigoroso e sempre atualizado, sem possuir fins lucrativos.

Por fim, é fundamental saber e vivenciar aquilo que é o fulcro e o propósito básico da Uniso, ou seja, a sua Missão:

> Ser uma Universidade Comunitária que, por meio da integração do ensino, da pesquisa e da extensão, produza conhecimentos e forme profissionais, em Sorocaba e Região, para serem agentes de mudanças sociais, à luz de princípios cristãos. (De acordo com os documentos oficiais da Uniso).

Ao longo dos anos, a prática extensionista na instituição tem-se organizado por meio de programas, que podem ser criados pela própria reitoria ou a pedido da coordenação de curso de graduação, por projetos de extensão, podendo ser desenvolvidos com financiamento próprio, eventos e oferecimento de cursos de extensão em diversas áreas.

O Programa de Bolsas de Extensão da Uniso tem como objetivos: intensificar a prática de Extensão, indissociável do ensino e da pesquisa; formar e qualificar o aluno da graduação, mediante sua participação em projetos, programas e atividades de extensão e ação comunitária,

integrando-o à realidade social; reforçar a integração da Uniso na Comunidade.

O Programa de Bolsa de Extensão – Probex desde a sua institucionalização tem articulado anualmente cerca de 40 projetos com a comunidade interna e externa.

Considerações Finais

O artigo procurou de maneira objetiva identificar as fases do processo de expansão da instituição. Desde a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade de Sorocaba.

Durante a pesquisa foi possível observar que as atividades de extensão universitária acontecerem de maneira isolada ou específica, por meio de ações que os cursos de graduação desenvolveram. Mesmo sem ter um conceito prévio sobre a extensão, a instituição não se limitou em proporcionar a troca de saberes com a comunidade.

Com a aprovação das normas de extensão na Uniso, com o objetivo de intensificar a prática da Extensão na Universidade, participação ativa de alunos da graduação, contribuição para sua formação e intensificando as relações entre a universidade e a comunidade, foi sem dúvida um marco na história da Uniso e da Extensão na Uniso.

Diante do que foi possível pontuar, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para o amadurecimento dos conceitos aqui estudados, especialmente no campo da prática extensionista. Talvez, seja possível, (se não, necessário) retomar as discussões sobre as áreas de extensão da Uniso e, quem sabe, algumas reformulações.

Referências

Almeida, M. E. (2003). Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: M. Silva, *Educação online.* São Paulo: Loyola.

Almeida, M. E. (2005). Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: K. SCHLUNZEN JUNIOR, *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas* (pp. 171-192). Rio de Janeiro: DP&A.

Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.* Rio de Janeiro: Jorge Zajar.

Bourdin, A. (2001). *A questão do local.* Rio de Janeiro: DP&A.

BRASIL. (2006). Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Brasília, DF: Senado.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado.

Britto, L. P. (2003). Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: V. M. Ribeiro, *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.* São Paulo: Global.

Buckingham, D. (Nov-2007/Jan-2008 de 2008). Aprendizagem e Cultura Digital. *Pátio*.

buzato, M. E. (2006). Letramentos digitais e formação de professores. In: A. d.-A. EducaRede. São Paulo: CENPEC.

Buzato, M. E. (2007). *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital.* Campinas: Instituto de Estudo da Linguagem - IEL.

Buzato, M. E. (2009). Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 25, n.1*, 1-38.

Buzato, M. K. (23 de jan de 2003). *Letramento digital abre as portas para o conhecimento. Disponível em: <http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2092.htm> Acesso.: 10 fev.*

Castells, M. (1999). *O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura.* São Paulo: Paz e Terra.

Cellard, A. (2008). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. In: J. e. Poupart, *A análise documental.* Petrópolis: Vozes.

CHAUÍ, M. (2001). *Escritos sobre universidade.* são Paulo: Unesp.

Constituição, B. (2006). *Constituição da República Federativa do Brasil 1988.* Brasília, DF: Senado.

Cunha, L. A. (1980). *A Universidade temporã. O ensino superior da Colônia à era de Vargas.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Cyberpsicologia. (s.d.). *Disponível em: http://www2.uol.com.br/vyaestelar/inclusao_digital01.htm. Acesso em: 05 abr. 2013.*

Demo, P. (mai/ago de 2009). Marginalização digital: digital divide. *B. Tec. Senac: a R. Educ., 35, n.2*, 05-19.

Fantin, M., & Girardello, G. (Janeiro/junho de 2009). Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva, 27*, 69-96.

Ferreira, A. B. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (1997). *Extensão ou comunicação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas.

Gill, R. (2002). Análise do discurso. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 244-270). Petrópolis: Vozes.

Gomes, L. F. (2011). *Hipertexto no cotidiano escolar.* São Paulo: Cortez.

Gregolin, M. R. (1995). A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa, 39*, 13-21.

Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva.

Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento.* Campinas: Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. (2005). *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília: Ministério da Educação.

Lemos, A. (2007). *Cidade digital: portais, inclusão e redes no Braisl.* Salvador: EDUFBRA.

Ludke, M., & andré, M. e. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: Pedagógica e Universitária.

Martins, C. B. (Jan./Abr. de 2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade, 30, n. 106*, 15-35.

Mendonça, A. W. (Mai/Jun/Jul de 2000). A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, 14*, 131-150.

Moreira, I. d. (Abr./Set. de 2006). A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social, 1, n. 2*, 11-16.

Mutti, R., & Caregnato, R. C. (Out-Dez de 2006). Pesquisa qualitativa: análise de discruso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enfermagem, 15*, 679-684.

Nascimento, A. F. (2000). *Avaliação de programas, projetos e atividades universitárias: referenciando a prática.* Brasília: Universa.

Pereira, J. (2007). Educação e Sociedade da Informação. In: C. V. Coscarelli, & A. .. Ribeiro, *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas* (pp. 13-24). Belo Horiezonte: Ceale; Autêntica.

Pereira, J. T. (2007). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. In: C. Coscarelli, & A. E. Ribeiros, *Educação e Sociedade da Informação* (pp. 13-24). Belo Horizonte: Autêntica.

Peruzzo, C., & Volpato, M. O. (2009). Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferenças. *Líbero, 12*, 139-152.

Recuero, R. (2009). *Redes sociais na internet.* Porto Alegre: Sulina.

Rocha, R. M., & Nogueira, M. D. (2001). Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: D. S. Faria, *Construção conceitual da Extensão na América Latina.* Brasília: UNB.

Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola.

Saito, F. S. (2011). (Multi)letramentos(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. *Linguagens e Diálogos, 2*, 109-143.

Santos, A. R. (2000). *Metodologia científica: a construção do conhecimento* (3ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Snyder, I. (Dec. de 2010). Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. *26*, pp. 255-281.

Soares, M. (2003). *Alfabetização e letramento.* São Paulo: Contextos.

Soares, M. B. (2004). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Patio*, 96-100.

Sousa, A. L. (2000). *A história da Extensão Universitária.* Campinas: Alínea.

Teixeira, A. (1998). *Educação e universidade.* Rio de Janeiro: UFRS.

Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização.* São Paulo: Cortez.

Vannucchi, A. (2009). *Universidade Comunitária.* São Paulo: Loyola.

Vannucchi, A. (2012). *A caminho da Uniso: história, casos e causos.* Sorocaba: EDUNISO.

Vergara, S. C. (2005). *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.* São Paulo: Atlas.

WARSCHAUER, M. (2006). *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate.* São Paulo: Senac.

Weber, M. (1987). *Conceitos básicos de sociologia.* São Paulo: Moraes.

O RELETRAN NA UNIVERSIDADE DE SOROCABA: PARA CAMINHAR JUNTO NÃO PRECISAMOS CAMINHAR IGUAL[264]

The reletran in the University of Sorocaba: to walk together we do not have to walk the same

Ariane Diniz Silva[265]

Resumo: Este trabalho está relacionado com a tese de doutorado em educação da linha cotidiano escolar realizada na Universidade de Sorocaba no ano de 2017. Essa tese procurou analisar como que o projeto Rede Latinoamericana-Europeia de Trabalho Social Transnacional (Reletran) foi experimentado e avaliado pelos participantes da segunda capacitação que foi oferecida em 2014. Neste trabalho apresento a sustentação teórica para a tese realizada, abordando temas como o Reletran, narrativas, universidade comunitária, temáticas ambientais e comunidade. Trago também para o texto uma frase que foi desenvolvida ao longo No texto também trago considerações e uma frase que foi criada ao longo do desenvolvimento da tese que sintetiza como a capacitação foi desenvolvida que é "Para caminhar junto não precisamos caminhar igual".

Palavras-Chave: Reletran. Temáticas ambientais. Universidade comunitária. Narrativas.

Abstract: This work is related to the doctoral thesis in education of the daily school line held at the University of Sorocaba in the year 2017. This thesis sought to analyze how the Latin American-European Network of Transnational Social Work project (Reletran) was tried and evaluated by the participants of the second training that was offered in 2014. In this work I present the theoretical support for the thesis, addressing themes such as the Reletran, narratives, community university, environmental themes and community. I also bring to the text a phrase that was developed throughout. In the text I also bring considerations and a phrase that was created throughout the development of the thesis that synthesizes how the training was developed that is "To walk together we do not have to walk the same".

Keywords: Reletran. Environmental themes. Community university. Narratives.

---

[264] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Educação, Cultura e Cotidiano Escolar do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[265] Universidade de Sorocaba, Doutora em Educação, ariane_ds@yahoo.com.br.

Rede Latinoamericana-Europeia de Trabalho Social Transnacional

O projeto Rede Latinoamericana-Europeia de Trabalho Social Transnacional (Reletran) reuniu, de 2012 a 2014, doze universidades e onze organizações não governamentais na Europa e América Latina com o objetivo comum de desenvolver e implementar programas de formação na área da comunidade e trabalho comunitário. (KNIFFKI; REUTLINGER, 2015).

No Brasil, duas cidades participaram do projeto: Divinópolis, no estado de Minas Gerais, e Sorocaba, no estado de São Paulo. Em Sorocaba, foco do nosso estudo, o projeto contou com a participação da Universidade de Sorocaba e a organização não governamental Lua Nova.

O objetivo do projeto Reletran era formar uma rede ligando diferentes universidades, faculdades, instituições e organizações, no campo da prática, em proveito da construção de conhecimento em um contexto transnacional. (KNIFFKI; REUTLINGER, 2015).

Em Sorocaba, foram organizadas duas capacitações dentro do projeto Reletran, a primeira, em 2013, e a segunda, em 2014. Desde a primeira capacitação, os colaboradores foram se organizando a partir das redes de conhecimento já existentes: professores da Universidade de Sorocaba (Uniso), participantes do Grupo de Pesquisa Perspectiva Ecologista de Educação (Uniso), bolsistas do Programa de Iniciação Científica, professores de outras universidades da cidade e da região e professores de diferentes áreas de conhecimento da própria Uniso. Para a organização e participação nas duas capacitações, realizadas, respectivamente, em 2013 e 2014, todos os colaboradores atuaram de forma voluntária e, a cada encontro, outras redes de conhecimento foram sendo construídas. A segunda capacitação foi organizada no período de 23 de agosto a 13 de dezembro de 2014, sendo realizados oito encontros quinzenais, sempre aos sábados.

Cronologicamente, o primeiro encontro aconteceu no dia 23 de agosto de 2014 na Escola Estadual Benedicto Leme Vieira Neto em Salto de Pirapora, onde a colaboradora do Reletran, Carmem Machado,

trabalha. O segundo foi realizado no dia 6 de setembro de 2014, na Floresta Nacional de Ipanema, que se localiza no interior do estado de São Paulo, na cidade vizinha a Sorocaba, Araçoiaba da Serra. Em 20 de setembro de 2014, aconteceu o terceiro encontro, na SOS, um abrigo temporário para moradores de rua. O quarto encontro ocorreu em outubro, no dia 4. Esse encontro se deu no Centro Esportivo "Joaquim Martins", no Bairro Brigadeiro Tobias, em Sorocaba. Nosso quinto encontro foi realizado no dia 18 de outubro, na Associação de Convivência Novo Tempo, situada na cidade de Araçoiaba da Serra, também uma cidade vizinha de Sorocaba. No dia 1 de novembro, fizemos o sexto encontro, desta vez na Faculdade de Educação Física de Sorocaba (Fefiso). O sétimo encontro, realizado no Centro de Educação Infantil CEI – 23 Dolores Cupiam do Amaral, no bairro Jardim dos Estados, ocorreu no dia 29 de novembro. Por fim, o último, que deveria ocorrer no dia 13 de dezembro e seria no Viveiro de Projetos, em razão do tempo chuvoso que dificultava o acesso ao lugar, foi realizado no ano seguinte, em 2015, no dia 28 de fevereiro.

Denominamos nosso curso como "Capacitação Experimental - Práticas Sociais e Processos Comunitários". Nos utilizamos o termo capacitação, pois foi padronizado para todos do Reletran. A ênfase na palavra "experimental" foi adotada desde a primeira capacitação, pelo fato de nos possibilitar trilhar caminhos teóricos, conceituais e metodológicos não convencionais (REIGOTA, 2010). Dessa forma, um dos nossos objetivos político-pedagógicos era ampliar a rede de conhecimentos, experiências individuais e coletivas e as possibilidades de troca e construção de novos processos comunitários e práticas pedagógicas cotidianas.

Ao tomar o Reletran como tema amplo de minha pesquisa de doutorado, tinha em mente os seguintes objetivos: observar como ele contribuiu para que a Uniso reafirme e reveja seu papel e identidade de universidade comunitária; e analisar, com foco nas narrativas, o impacto

do Reletran na ampliação do capital simbólico da Universidade de Sorocaba e do seu papel como universidade comunitária na ressignificação da pedagogia freireana na atualidade, bem como os caminhos de construção e consolidação de processos comunitários por meio das práticas pedagógicas e sociais cotidianas.

> [...] o mundo social pode ser concebido como um espaço multi-dimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos [...] os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (BOURDIEU, 1987, p. 4).

Narrativas: uma Opção Metodológica

A pesquisa tem como base empírica as narrativas dos participantes e colaboradores do referido curso. Após cada encontro realizado, os participantes, assim como os colaboradores, eram solicitados a nos enviar uma narrativa das suas observações sobre o que havia sido discutido e experimentado nas atividades daquela semana. Era do conhecimento de todos que essas narrativas seriam utilizadas na tese.

A opção pela pesquisa narrativa está relacionada com a produção teórica do grupo Perspectiva Ecologista de Educação da Uniso em diálogo com outros grupos e pesquisadores, no Brasil e no exterior, que se dedicam a aprofundar e ampliar essa estratégia metodológica que é também epistemológica e política, enfatizando

> [...] o potencial pedagógico das trajetórias e narrativas e o seu potencial político para dar visibilidade às práxis cotidianas e enfatizar que estas práxis devem ser consideradas tanto na elaboração e execução de políticas públicas quanto em processos de formação profissional (REIGOTA; PRADO, 2008, p. 123).

Nilda Alves (2000) pontua a importância das narrativas do nosso cotidiano ao nos convidar a considerar que a narrativa é o gênero

primordial dos seres humanos. Desde a infância, são as histórias que ouvimos e contamos que vão marcando nosso ser e estar no mundo. De lendas e contos a relatos de vida, são as narrativas que nos constituem por meio da linguagem que, por sua vez, é por nós constituída. São elas, narrativas orais e também escritas, que vão tecendo a memória do que somos, na esfera privada e profissional, nos tempos e espaços de convivência, nas diversas redes em que estamos inseridos.

> Narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana. Vasta tanto no tempo, pois era assim que os gregos contaram a Ilíada, como no espaço, já que pode ser encontrada em todos os espaços deste planeta, até hoje. Mas, ela é bem mais funcional nos espaçostempos culturais cotidianos, nos quais 'conta' – no sentido de ter importância - tanto a oralidade como a memória oral. (ALVES, 2000, p. 5).

Outros autores com os quais dialogamos explicam que as narrativas têm um espaço teórico metodológico bem delineado dentro da educação no Brasil. A pesquisa com narrativas pode revelar, nessa direção, saídas, diagnósticos e caminhos para os seus casos diários (CATUNDA; FORTUNATO, 2011).

Uma outra autora com a qual dialogamos, Inês Barbosa de Oliveira (2010), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), da qual o nosso trabalho mais se aproxima, observa que as narrativas possibilitam a contextualização dos espaços dos acontecimentos e das personagens com as quais aprendemos cotidianamente. Para a autora, "narrar é (re)introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já aprendido." (OLIVEIRA, 2010, p. 16).

Dessa forma, consideramos, com os demais pesquisadores e pesquisadoras que utilizam esse caminho metodológico nos seus trabalhos empíricos, que as narrativas contribuem para a compreensão de múltiplas realidades, cotidianos e ambientes constitutivos da sociedade em que vivemos e que elas expressam possibilidades epistemológicas e políticas. Consideramos ainda que o que potencializa as contribuições das

narrativas, sejam elas musicais, imagéticas, textuais ou orais, são os múltiplos olhares e realidades que configuram a sociedade e o que eles expressam, possibilitando, assim, a queda do que a modernidade nos ensinou – normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia entre teoria e prática e de toda a produção feita a partir dessas regras (OLIVEIRA, 2010) – ampliando a realidade social que vivemos e os modos de compreendê-la.

Temáticas Ambientais: uma Perspectiva

Ao longo do caminho e da prática das capacitações, as temáticas ambientais têm uma grande importância.

Podemos pensar como temáticas ambientais qualquer ato de preocupação ou cuidado que podemos ter para com o meio ambiente. Temos, no grupo de participantes da capacitação, muitas pessoas envolvidas com essas temáticas, por isso em todos os encontros procuramos assegurar sua presença como reflexão/prática de formas variadas, o que será pontuado durante o texto todo.

Portanto, atentar para a quantidade de lixo que produzimos no nosso dia a dia, os tipos de alimentos que consumimos, a quantidade de papel, copos plásticos e sacolas que utilizamos, são pontos importantes. Assim como a intensa utilização de veículos que temos hoje em dia, considerando ainda que a grande maioria dos carros não utiliza a sua capacidade completa, sendo normalmente ocupados por uma única pessoa, o que nos leva a pensar sobre o impacto que isso causa no meio ambiente e, principalmente, em qual é a dimensão da discussão dessas temáticas ambientais em capacitações em cursos de extensão em universidades comunitárias. Uma vez que nossos problemas e necessidades ambientais são muitos, é importante pensar o quanto a universidade acaba se distanciando desses pontos nos seus cursos.

Conforme Emilio Moran, a solução para esses problemas ambientais encontra-se dentro de nós, e está intimamente ligada a nossas escolhas, devendo

> [...] começar com o indivíduo e com o compromisso de resistir às forças do consumismo global em favor de uma concepção que vê o planeta como nosso lar – hoje correndo riscos por causa das políticas que não dão valor aos bens e serviços ambientais. (MORAN, 2008, p. 232).

Nesse sentido**,**

> Nós, em lugares específicos, precisamos trabalhar dentro das restrições e das oportunidades proporcionadas pelo ambiente físico, social, econômico e cultural. Por isso, na solução dos problemas ambientais, devemos considerar nosso comportamento não apenas como o "problema", mas também como fonte de soluções. (MORAN, 2008, p. 24).

Mas isso que chamamos meio ambiente e questões ambientais, a nossa maneira de entendê-los, de nos relacionarmos com eles, de agirmos, vai sendo construído no nosso cotidiano, e aí se incluí o cotidiano escolar. Como diz Godoy (2014, p. 185)**,**

> [...] a experiência do espaço escolar ensina às crianças e aos jovens a pensarem e se comportarem de acordo com codificações em relação às quais o ambiente é colocado como anterior às relações, como construção anterior à experiência. Essa imbricação entre ambiente e espaço escolar aparece associada a práticas que pressupõem a adequação dos comportamentos, de maneira que ao ambiente está sempre vinculada uma qualidade ou uma propriedade fundamentada em juízos de valor, tais como: saudável, puro, limpo, agradável ou, em outra escala, perigoso, sujo, inadequado, nocivo ou imoral. (GODOY, 2014, p. 185).

É preciso, portanto, mudar nossa maneira de pensar, abandonar os juízos de valor, para que possamos perceber as coisas, os lugares, as pessoas e suas relações como o que "faz" o ambiente.

> Trabalhamos, em muitos estudos, com lugares nos quais havia algo de "natureza", ou seja, de territorialidades com certas doses de preservação da biodiversidade. Estávamos – mesmo que utilizando referenciais advindos dos estudos culturais que nos faziam questionar o tempo todo o que praticávamos – imiscuídos em uma educação ambiental através da qual queríamos preservar não apenas os ambientes tidos como mais "naturais", mas conservar, resgatar, manter (seja o verbo que quisermos escrever) coletivos humanos com certas doses de "tradição". Esta última, tomada por nós como própria a um lugar e a um coletivo humano. (GUIMARÃES, 2012, p. 76).

Estes autores que reunimos aqui nos oferecem não só uma perspectiva mais ampliada de meio ambiente, mas também da própria prática da educação**.**

Comunidade: um Conceito em Construção

Comunidade é um conceito que permeou os encontros da segunda capacitação, mas não como um conceito pontual, definido, pronto e sim como construção de uma ideia. Esse conceito, inacabado e dinâmico, vem se construindo à medida que experimentamos o pertencimento nos locais que convivemos, participamos.

Recupero aqui o texto de Huarley Mateus Monteiro e de Marcos Reigota em proveito de uma melhor compreensão do conceito de comunidade tal como o usamos.

> Dicho de otro modo, se aplican las experiencias entrelazadas por el movimiento constante, resultando en nuevas relaciones sociales, en nuevas comunidades, con espacios y tiempos no definidos y sin la intención de definición. (MONTEIRO; REIGOTA, 2013, p. 106).

Nesse sentido, o conceito de comunidade por nós trabalhado durante a capacitação e que tomamos para esse trabalho permanece em aberto, importando mais o seu processo permanente de construção. Ele toma força conforme, durante a capacitação, vamos atravessando os vários locais e reconhecendo as pessoas que estão ali e suas práticas e com elas refletimos sobre nossa atuação e pertencimento.

> Frente a los intentos conservadores y autoritarios para forjar una comunidad singular de "falsos sujetos de derechos y oportunidades iguales", surge el Brasil diverso, de las márgenes, de los confines, de las enormes desigualdades sociales, económicas y culturales. Otros "sujetos de la historia" (Paulo Freire) entran en juego, enseñan otras nociones y tesituras de pertenencia (de clase social, etnia, orientación sexual) y de comunidad. (MONTEIRO; REIGOTA, 2013, p. 105).

Desse modo, não podemos definir comunidade somente pelo espaço geográfico ou por suas fronteiras. As práticas nos locais permitem que as pessoas estabeleçam uma relação entre elas, um compartilhamento, e isso vai muito além do espaço físico, se estendendo para outros locais, outras relações e outros momentos.

> Este elemento simbólico transitorio, de un punto a otro y de tesituras de comunidades de pertenencias, no es el resultado de una frontera geopolítica, sino de la pulsación, del dinamismo y de los cruces culturales y sociales de las personas y de los grupos situados y en movimiento en grandes espacios urbanos, en las fronteras geopolíticas y subjetivas [...]. (MONTEIRO; REIGOTA, 2013, p. 106).

Assim, mais importante que uma definição, é pensarmos que, com esse compartilhamento e consequente sentimento de pertencimento, abrem-se possibilidades de conquistas desses espaços por pessoas que vêm das margens, ampliando o reconhecimento de si e dos locais onde atuam e participam.

> Son estas similitudes y singularidades con que los sujetos anónimos de la historia brasileña contemporánea simpatizan, denuncian y se interconectan los dolores comunes a que fueron sometidas las comunidades de sujetos por las políticas neoliberales. En este proceso pedagógico, político, cultural y social de conocimiento y de reconocimiento de sí mismo y del otro, se construyen comunidades y se amplía la noción de ciudadanía. (MONTEIRO; REIGOTA, 2013, p. 108).

Esse conceito de inacabamento caminha junto com as ideias de Paulo Freire, quando ele diz que nunca estamos prontos, estamos sendo construídos e transformados o tempo todo; nós e os espaços que tomamos como nossos estão em constante mudança, de modo que:

> [...] o que se pretende investigar, realmente, não são os homens como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento - linguagem referido a realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus "temas geradores". (FREIRE, 1978, p. 103).

Nesse sentido, o conceito de comunidade nunca está pronto, ele vai sendo construído e transformado pela prática, no cotidiano, na medida em que a própria comunidade é praticada a partir dos saberes de cada um. Como escreve Walter Ferreira de Oliveira, um dos organizadores do livro Pedagogia da solidariedade, comentando o seminário Educação e Justiça Social dado por Paulo Freire:

> Há, portanto, que pensar nas maneiras práticas de inserir os grandes temas relacionados à construção de uma sociedade justa, humanizada e solidária no processo de desenvolvimento das pessoas como cidadãos. (OLIVEIRA, 2014, p. 125).

Esse conceito de comunidade além de ser entendido como inacabado, precisa ser entendido em sua amplitude, como bem mostram Huarley Mateus Monteiro e de Marcos Reigota e que se aproximam das colocações de Henry A. Giroux no prefácio ao livro Pedagogia da Solidariedade. Nas palavras do autor, para Paulo Freire:

> [...] a justiça e a responsabilidade são centrais para honrar a experiência, as vozes e as crenças que os estudantes trazem à sala de aula, e quão importante é não somente afirmar estas vozes, mas também nossa responsabilidade como educadores de apoiá-las para que elas se tornem mais do que são, para expandir o conhecimento que elas trazem para a sala de aula e expandir o senso de comunidade e solidariedade que vai além de suas famílias, aldeias, bairros e mesmo nações. (GIROUX, 2014, p. 125).

Universidade Comunitária, o Caso da Universidade de Sorocaba

Ao tentar definir alguns dos conceitos que permeiam a minha tese, como, por exemplo, o que é e como se constitui uma universidade comunitária, deparo-me, em minhas leituras, com uma quantidade grande de leis, de concepções sobre o que é uma universidade comunitária e suas características. A cada texto, diante de tantas leis e diretrizes, me questiono o quanto toda essa legislação é de fato relevante ou faz alguma diferença e o quanto influenciam na real prática das universidades comunitárias.

Acompanhada por estas questões, dúvidas justas quando estamos mais imersos na prática, vou reunir algumas definições sobre o que é comunitário e como a universidade comunitária se caracteriza. Para começar:

> O adjetivo comunitário deriva-se de comunidade e, assim sendo, o termo, para definir uma universidade, pode ser utilizado tanto pelas instituições confessionais quanto pelas instituições laicas, pertencentes a outras ramificações institucionais nascidas das chamadas comunidades regionais, não geridas e/ou mantidas pelo Estado, sem vínculo com igrejas (ou congregações religiosas) e organizações privadas. O termo comunitário pode ser utilizado levando-se em consideração tanto a natureza jurídica da mantenedora (fundação ou associação) quanto a iniciativa organizacional que inspira a missão da universidade (laica ou confessional). (PINTO, 2008, p. 190).

Morosoni e Franco, em artigo voltado para a caracterização das universidades comunitárias, trazem, na fala de alguns gestores, os seguintes pontos:

> [...] enorme condição de ação na comunidade: isso se reflete no número de alunos entrando, na receptividade da comunidade por nossos egressos" (E3). "Trabalhar com a comunidade é essencial: [...] se não houver interferência [da universidade] para melhorar o meio, a universidade não pode existir. Então, universidade sem comunidade não acontece (E3, p. 5). (MOROSINI; FRANCO, 2006, p. 61).

Os textos sempre assinalam a diferença entre universidade confessional e universidade comunitária, e Pinto (2008) traz bem pontualmente essa diferença:

> Verifica-se, nesse contexto, que a separação entre o confessional e o comunitário existente na LDBEN traz à tona a ideia de que o primeiro termo, por si só, não contém a característica de comunitário, pois as instituições caracterizadas apenas como confessionais nascem com base em doutrinas religiosas. Já a natureza comunitária precisa ser construída e reconstruída, ficando clara, no texto legal, a necessidade de participação da sociedade nesse processo e na tomada de decisões. No entanto, pode-se fazer uma combinação entre esses tipos de instituições sem descaracterizá-las, ou seja, os termos podem se unir para melhor definir ou caracterizar uma IES, como a própria Lei estabelece. (PINTO, 2008, p. 189, grifo nosso).

De outra parte, Bento (2014), outro estudioso do papel social da universidade, observa que essa instituição não pode deixar de assumir a sua parcela de responsabilidade pela sustentabilidade e pelo desenvolvimento da comunidade e do contexto no qual ela se insere. Exige-se, portanto, que ela se torne um centro promotor do desenvolvimento cultural, científico, social e tecnológico, tomando posição e formulando propostas, promovendo atividades inovadoras e empreendedoras e apostando na oferta de serviços relevantes para a resolução de problemas locais.

No entendimento de Vannuchi (2004), as universidades comunitárias devem procurar corroborar e revelar, a todo o momento, um conjunto de convicções e de motivações fundamentais na vida cotidiana, relacionados com os conhecimentos, experiências e necessidades da comunidade.

Segundo o mesmo autor, a abertura da universidade, de forma geral, para além dos seus próprios muros, significa possibilitar a entrada e presença dos saberes do povo no seio da vida acadêmica, numa fecunda circulação de acervos comunicantes, todos convergindo para a produção de conhecimento de significação social.

Nesse sentido, a missão de uma universidade comunitária como a Uniso está profundamente relacionada com a vida cotidiana e com a possibilidade de transformação das injustiças sociais. Busquei no site da Uniso a sua missão:

> Ser uma Universidade Comunitária que, por meio da integração do ensino, da pesquisa e da extensão, produza conhecimentos e forme profissionais, em Sorocaba e Região, para serem agentes de mudanças sociais, à luz de princípios cristãos.

Ainda no site da Uniso, temos a Portaria nº 628, de 30 de outubro de 2014, onde a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior institui a Uniso como uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES).

Pinto (2008) apresenta detalhadamente os aspectos históricos das constituições jurídicas das escolas comunitárias, mas, para minha pesquisa, interessa mais particularmente a Uniso, onde as capacitações do Reletran aconteceram. Assim, o mais importante das características em geral das leis é como a Uniso se coloca perante a sociedade e como ela vai se constituindo como uma universidade comunitária.

Para Romaguera e Pimenta (2015), isso se delineia pelo modo como é concebida no interior da organização do Ensino Superior, como é gerida e o que visa.

> [...] a UNISO está concebida como Universidade Comunitária [...] tanto pela propriedade como pela gestão, pois é propriedade da comunidade e não do Estado nem de particulares. Por isso, para geri-la, além do Conselho Superior da sua Entidade Mantenedora, presidido pelo Arcebispo da Arquidiocese de Sorocaba e integrado por mais oito membros categorizados da sociedade sorocabana, a UNISO conta com colegiados internos, dentre eles, o Conselho Universitário – CONSU, formado por dirigentes, professores, alunos e funcionários da Instituição, por representantes da sua Entidade Mantenedora, da Prefeitura Municipal, da Câmara Municipal, da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e do Centro

> das Indústrias do Estado de São Paulo – CIESP. Sendo da comunidade, a UNISO existe para servi-la com eficiência, por meio de um gerenciamento rigoroso e sempre atualizado. (ROMAGUERA; PIMENTA, 2015).

Outro aspecto é que a Uniso, apesar de sua entidade mantenedora ser instituída pelo Bispado de Sorocaba, não é confessional, tampouco é propriedade da Igreja Católica, mas se inspira em valores cristãos. (ROMAGUERA; PIMENTA, 2015).

Assim, dentre os aspectos que configuram a missão da Uniso como universidade comunitária, três se apresentam como essenciais: a produção de conhecimentos significativos para a sociedade, a transformação dos seus alunos em cidadãos conscientes e profissionais íntegros, e a intervenção positiva na realidade social (VANNUCHI, 2004). Essa concepção política e pedagógica, como assinala Vannuchi (2004), acompanha e está influenciada pela perspectiva política e pedagógica de Paulo Freire, seja nas opções institucionais, seja na prática educacional, sendo tomadas como objetivo pelo Reletran. Evidencia-se, desta forma, não apenas um dos princípios da vida universitária, que é a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, mas as bases epistemológicas sobre as quais essa relação se fundamenta. (GERMANO; REIGOTA, 2007).

A Uniso vem, ao longo das décadas, fortalecendo-se como universidade comunitária que visa à formação de profissionais que sejam agentes de mudanças sociais e busca o diálogo constante com a comunidade.

Esse propósito, essa ideia vem se transformando de diferentes maneiras ao longo dos anos pela universidade. A prática da universidade comunitária é fazer essa transformação enfrentando os inúmeros desafios administrativos, financeiros e dos processos formativos. Não basta que ela somente atue na comunidade, é preciso que ela consiga, a partir da reflexão, saber como atuar nessa comunidade.

Por essa razão, as capacitações realizadas no projeto Reletran aconteceram em vários espaços dentro e fora da Universidade e,

principalmente, em espaços sociais, educacionais, culturais e comunitários da cidade e da região, reafirmando e abrindo espaço para a participação e integração da comunidade nos projetos da Universidade e vice-versa.

Outro ponto importante das capacitações é que todas foram abertas para a comunidade em geral e eram gratuitas. Acredito que essa possibilidade de acesso e participação é o que vem para afirmar o direito à formação, assegurando que as pessoas não paguem por isso, tendo como compreensão a educação como um direito de todos.

Nas falas de Vannucchi, Germano e Reigota, chama atenção a presença do pensamento freireano, especialmente quando assinalam a importância política da pedagogia freireana nas práticas educacionais e nas opções institucionais: o que fazemos, mas também de que maneira e para quê fazemos.

Para Caminhar Junto não Precisamos Caminhar igual

Um ponto que precisa ser frisado é a maneira como a segunda capacitação do Reletran foi conduzida: sua construção se deu ao longo do tempo, levando em conta o que os participantes já tinham como experiência; em outras palavras, considerou-se os saberes de cada um, e a importância de valorizar uma educação não linear.

Não tínhamos alguém ensinando e outras pessoas aprendendo, mas todos ali ensinavam e aprendiam. Construímos um grupo onde todos tinham voz e os momentos mais ricos e proveitosos dos encontros eram quando, normalmente sentados em círculo, podíamos compartilhar as experiências vividas por cada um. Ao longo da capacitação, fomos a vários lugares, buscando aproveitar de cada um deles as suas práticas, os saberes locais, no esforço de entender como as coisas aconteciam em cada um dos lugares visitados.

Esse método de trabalho não linear, fugindo do padrão escolar, faz parte do pensamento e da prática de trabalho de Marcos Reigota, que é praticado tanto em sala de aula, na Uniso, como nos encontros do grupo de pesquisa Perspectiva Ecologista de Educação. Acredito que essa

liberdade na condução dos encontros possibilita e favorece uma rica e valiosa troca de experiências entre os participantes, e entre eles e o local visitado, em que os diferentes saberes são igualmente valorizados, sendo esta a condição para a reflexão crítica sobre as práticas cotidianas.

Essa maneira de trabalhar alinha-se também com o que a universidade comunitária, no caso a Uniso, deve trabalhar, no sentido de abrir espaço para a comunidade e aproveitar dela também os seus conhecimentos. É como se estivéssemos caminhando com o pensamento de Paulo Freire, que busca dar sentido ao aprendizado, respeitando a bagagem e a história de cada um. Cada localidade, cada morador, mesmo não tendo teoricamente o conhecimento dito da academia, tem um conhecimento rico que não pode ser desprezado, é dessa maneira que a comunidade vai sendo praticada, construída e transformada.

As capacitações realizadas, no formato em que aconteceram, reafirmam, portanto, o papel da universidade comunitária do ponto de vista político-pedagógico.

Nessa perspectiva, o conceito de comunidade não pode ser previamente definido, na realidade, ele acaba sendo provisório, e sofrendo transformações à medida que passamos por vários locais e temos contato com diversos saberes. Esse conceito se altera não porque seja fraco, mas, sim, porque ele tem que ir mudando, caminhando junto com o aprendizado e se transformando com as pessoas. Trabalhar com a ideia de comunitário/comunidade é pensar num conceito coletivo, que nasce do coletivo, que não pode ser fechado, pois está diretamente ligado a uma transformação dos sujeitos e também da coletividade.

Olhar as sementes que foram plantadas e as pequenas mudanças que aconteceram durante o projeto sejam importantes. Na Uniso, por exemplo, até hoje estamos colhendo os frutos do Reletran, seja na abertura de espaços para outras redes colaborativas dentro da universidade, seja pela possibilidade, para vários pesquisadores, de viajar para fora do país, mas principalmente pela possibilidade de aprender "a

viajar", a ir longe, aqui mesmo, no cotidiano: no "ver" o que não é visto mesmo de olhos abertos: pessoas, lugares, ideias, projetos, sonhos, desejos, janelas, ações, água, ar, a comida que comemos, de onde ela vem, quem produz, objetos, conhecimentos, tudo isso é o meio ambiente com o qual estabelecemos relação. Sem essas relações, há um estreitamento ou um desligamento dessa grande rede à qual pertencemos e da qual participamos. É nela que o conhecimento nasce, que a "pedagogia se faz e refaz", que nos libertamos, onde aprendemos.

Referências

ALVES, N. G. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, I., 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: SBHE, 2000. p. 10.

BENTO, J. O. Por uma UniverCidade anticonformista. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física/Unicamp e Fórum Pensamento Estratégico – Penses, 2014.

BOURDIEU, P. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. Berkeley Journal Sociology, n. 32, p. 1-49, 1987.

CATUNDA, M.; FORTUNATO, I. Narrativas da violência: ecosofia à margem no cotidiano escolar. Série Estudos, Campo Grande, n. 31, p. 183-191, jan./jun. 2011.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GERMANO, M. A. L. R.; REIGOTA, M. A. dos S. Paulo Freire em Genebra e Sorocaba - Entrevista com o prof. Aldo Vanucci. Revista de Estudos Universitário, Sorocaba, v. 33, p. 145-156, 2007.

GIROUX, H. A. Esperança da memória: à sombra da presença de Paulo Freire. In: FREIRE, A. M. A., OLIVEIRA, F. de (org.). Pedagogia da Solidariedade. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GODOY, A. Educação Ambiental e filosofia prática: "Uma ou duas linhas e por trás uma imensa paisagem". REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S.l.], p. 4-19, dez. 2014.

GUIMARÃES, L. B. et al. Tecendo Educação Ambiental e Estudos Culturais. Pesquisa em Educação Ambiental, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 73-82, julho 2012.

KNIFFKI, J.; REUTLINGER, C. Trabajo social y conocimiento transnacional – Reflexiones sobre la construcción del conocimiento en el marco del proyecto RELETRAN. Avaliação, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 779-809, 2015.

MONTEIRO, H.; REIGOTA, M. L. Comunidades como tesituras de pertenencias: aspectos de la experiencia posmoderna de Brasil. Espacios Transnacionales [en línea], n. 1, p. 102-109, julio/diciembre 2013.

MORAN, E. F. Nós e a natureza: uma introdução às relações homem-ambiente. São Paulo: Senac, 2008.

MOROSINI, M.; FRANCO, M. E. D. P. Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. Educação em revista, Curitiba, n. 28, p. 55-70, dec. 2006.

OLIVEIRA, I. B. de. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Rio de Janeiro/ Petrópolis: DP&A; Faperj, 2010.

OLIVEIRA, W. F. de. A educação do século XXI: o lugar da humanização e da solidariedade. In: FREIRE, A. M. A., OLIVEIRA, W. F. de. (Org.). Pedagogia da Solidariedade. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

PINTO, R. Â. B. Universidade comunitária e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 185-215, Mar. 2008.

REIGOTA, M. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. Teias [Impresso], Rio de Janeiro , v. 11, p. 1-6, 2010.

REIGOTA, M; PRADO, B. H. S. do (orgs.). Educação ambiental: utopia e práxis. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMAGUERA, A.; PIMENTA, M. A. Univer-Cidade: Desafios e Possibilidades. Integración Universidad-Comunidad: Retos y Oportunidades. Espacios Transnacionales [en línea], Berlin, n. 4, p. 74-85, enero-junio 2015.

VANNUCCHI, A. A universidade comunitária: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2004.

SIMULAÇÃO E APRENDIZAGEM: COMPREENSÃO DAS HABILIDADES REAIS ATRAVÉS DE GAMES[266]

Simulation and learning: comprehension of real skills through games

Leo Victorino da Silva[267]; Ricardo Slavov[268]; Roger dos Santos[269]

Resumo: O artigo traz uma das vertentes dos jogo, a simulação, como proposta para compreensão de habilidades e competências através das tomadas de decisão do jogador-estudante. Para isso, são apresentadas referências que caracterizam os estudantes nativos digitais, relacionando suas peculiaridades à sociedade pós-moderna e aos modelos pedagógicos contemporâneos em detrimento às estratégias de ensino conservadoras. Para consistência da aplicabilidade dos jogos na educação, são abordados conceitos de jogos, jogos digitais e gamificação. Por fim, é apresentado um jogo simulador voltado ao atendimento na área de Tecnologia da Informação. Observou-se a eficiência do uso de games, sobretudo games de simulação como estratégia de ensino e de engajamento dos alunos no processo formativo, sugerindo que utilizar os jogos em sala de aula é uma alternativa possível para atrair a atenção dos estudantes nativos digitais.

Palavras-Chave: Games. Simulação. Nativos digitais. Gameducação.

Abstract: The article brings one of the strands of the game, the simulation, as a proposal for understanding skills and competences through student-player decision-making. For this, references are presented that characterize the native digital students, relating their peculiarities to the postmodern society and contemporary pedagogical models to the detriment of conservative teaching strategies. For consistency of the applicability of games in education, concepts of games, digital games and gamification are approached. Finally, a simulator game is presented, focused on attendance in the area of Information Technology. It was observed the efficiency of the use of games, mainly simulation games as a strategy for teaching and engaging students in the training process, suggesting that using games in the classroom is a possible alternative to attract the attention of native digital students.

Keywords: Games. Simulation. Native digital. Gameducation.

---

[266] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Educação, Cultura e Cotidiano Escolar do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[267] Leo Victorino da Silva: docente na Universidade de Sorocaba – UNISO, doutorando em Educação, Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Tecnologia do PPGE Uniso, leo.silva@prof.uniso.br.

[268] Ricardo Slavov: docente na Universidade de Sorocaba - UNISO, doutorando em Educação, Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Tecnologia do PPGE Uniso, ricardo.slavov@prof.uniso.br.

[269] Roger dos Santos: docente na Universidade de Sorocaba - UNISO, doutorando em Educação, Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Tecnologia do PPGE Uniso roger.santos@prof.uniso.br.

Introdução

Que a educação formal brasileira tem problemas é fato. Cuidar da Educação como desejam, tanto os profissionais da área quanto as famílias, não é meta primeira do Estado. Relatar as carências que o ensino, em todos os níveis, enfrenta não seria possível nos limites deste artigo. A Educação Superior se ressente das faltas que as etapas anteriores enfrentam, pois, ao receber pessoas oriundas de um sistema escola ultrapassado, percebe-se a limitação no que se tange pesquisa e soluções que àqueles ligados às graduações deveriam deter.

O que se vê, portanto, é a escola defasada que insiste em modelos da modernidade industrial do século retrasado. Que o livro revolucionou a cultura ocidental é fato e a partir da difusão da imprensa, a produção de saberes de conhecimento reordenou a cultura, foi o alicerce dos jornais impressos que se popularizaram no século XVIII e pelos próximos duzentos anos, a letra escrita e espraiada pela tipografia foi o suporte da transmissão de ideias. (MAN, 2004). No que tange o Brasil, apesar da mudança, a escola seria aberta a população geral somente nos anos 1970.

No histórico de carências locais, visto o peso de ter sido colônia ainda onera o país, a inserção de recursos além do livro mostra-se como missão a ser vencida, pois apesar de muitos viverem a percepção de uma sociedade perpassada pelas mídias digitais, o problema de não existir salas de aula suficientes é real.

Nesse contexto dicotômico, enquanto há carência nos recursos de ensino, desde simples livros e cadernos, a figura centralizadora da escola faz sentido, pois, será ali, centro de formação por excelência, a possibilidade única de construção de saber científico, cenário que remete ao período colonial e que infelizmente, de forma empírica, se constata vivo.

Já nos anos 1980, quando a televisão e o finado VHS adentraram a sala de aula, ficou claro que essas ferramentas de mídia, multimídia, tinham transposto a limitação do livro didático, porém, com a história da

economia brasileira dessa época, cenário de moratória, demoraria mais alguns anos para esses recursos receberem a devida atenção.

Vencida essa etapa, do investimento e da presença do cinema, do telejornalismo, do cinema documentário, foi percebida a falta de tato dos docentes com os, então, novos meios e para muitos, ficou a impressão de que com a tele aula o trabalho do professor em sala estava dispensado. Faltou a percepção que lançado mão desse recurso multimeios que era a linguagem corrente da população, a televisão e no caso do Brasil, uma emissora se mostrava líder absoluta de audiência e com isso, dava o tom do imaginário coletivo, faltou à escola aplicar o potencial interdisciplinar da televisão. O que se viu foi a permanência da fragmentação na abordagem de assuntos. Se a amostra televisiva, (TV ou VHS) tinha tônica de época era aula de História, se espacial ou humana, Geografia, se cultural, Linguística, ou seja, cada saber permaneceu dentro de sua própria caixa sem comunicar-se com ou outros.

Essas características de saberes totalizadores de cada área são heranças do pensamento moderno, recorte temporal e histórico que é característico da ascensão dos Estados nação europeus paralelamente à consagração do capitalismo como lógica socialmente aceita, sobretudo para financiar o comércio internacional, popularmente apresentado à vida escolar dos estudantes como mercantilismo (MICELI, 2013). Isso se mostra antítese do que se tem nas últimas décadas mais vergadas à pós-modernidade, à flexibilidades e articulações do que a rigidez do passado. Esse "[...] fenômeno social e cultural tão heterogêneo [...]" se fortalece intrínseco ao trabalho acadêmico e sua legitimação vem da produção consciente de cada área de saber que passa a usar conceitos de outras áreas ao aproveitar definições de outras disciplinas, se configuram intra-saberes, trocas entre as descobertas de uma disciplina à outra (CONNOR, 1992, p. 14).

O público discente percebe essa falta dialogia entre as ciências, quando ao não encontrar a função social de tantos saberes, sonega,

recusa-se a adentrar um universo no qual não vê conexão e não vê comunicação com outros. Coloca Marcos Napolitano a necessidade de que seja inserido na Educação um profissional que tenha competências para responder a essa nova linguagem, novas formas de construções de saberes oriundos das mídias digitais, o videoeducador, incumbido de "preparar, planejar e assessorar as atividades escolares que envolvam o recurso de vídeo [...] otimiza o trabalho com os conteúdos e faz interagir a linguagem a vídeo com a linguagem do professor." (NAPOLITANO, 2010, p. 24).

Na confusão do que se estabeleceu, correndo por fora como ferramenta de mercado, à época ainda sob a égide de máquina do futuro, o computador avançou com passos largos e nesse processo, os jogos, para pc e consoles de videogames, receberam investimentos para que suas ofertas passassem, ano a ano, a arrebanhar novos adeptos.

A brincadeira de manipular um personagem ou veículo digitais se consagrou nos últimos 30 anos, período no qual a evolução técnica dessa nova mídia atingiu níveis que mostram atualmente jogos com qualidade de cinema, onde se joga sob um roteiro, com múltiplos enquadramentos de câmera, imagem e som tridimensionais.

O profissional videoeducador ainda se vê raramente no campo da educação formal. Além da propositura do autor, outras competência que são necessárias de acordo com a pesquisa ora em discussão é a necessidade de, além de abarcar todo esse exposto, o conhecimento dos recursos dos jogos, videogames, tanto de consoles comerciais quanto os disponíveis na internet, enquanto aplicativos ou outros mais elaborados na qual o jogador assume o papel de protagonista.

Hodiernamente o estudante, da escola fundamental ao Ensino Superior, prova desses recursos multimídia e quando confrontado com temas que não atendem suas necessidades e estão aquém do recursos técnicos, ao caso de quem tem acesso a jogos, entretenimento de última geração e passa a ser confrontado com a estrutura carente da escola, a

aprendizagem fica comprometida, assim como a atenção e o desejo em pertencer àquela proposta da escola, porém, quando se vale de objetos de mídia, videogames está nesse grupo, assim como filmes fora para a geração anterior, vistos como referenciais de primeiro passo para a introduzir problematizações, o diálogo se torna facilitado, por que a linguagem professor-estudante se alinha.

Nessa lógica, o que a televisão propiciou há décadas, o uso do computador pretendeu levar avante – se essas salas de informática são devidamente usadas ou se estão operantes é outra análise – atualmente os jogos agregam larga parcela discente.

Nativos Digitais e Aprendizagem

As mídias atualmente usadas passaram a fazer parte do cotidiano escolar, ainda que essa realidade não seja paradigmática. O uso da informação como mote para a construção de saberes é processo que permanece em mudança. O jornal impresso, a revista, a TV, o cinema e finalmente o smartphone são objetos disponíveis dos quais não se abre mão. Veículos de informação e de entretenimento, participantes do cotidiano das pessoas, tem em outro objeto de mídia, o videogame, aqui se postula, dos mais novos objetos que se tem a possibilidade de mediar recursos de aprendizagem.

As mídias precisam ser reconhecidas como outra forma de produzir o saber, que o entretenimento está relacionado com elementos históricos da cultura e da sociedade que os evoca, desde o simples cavalo de madeira ao complexo e elaborado jogo em computadores, emergem representações auxiliadoras de aprendizagem.

Essa nova faceta de sociedade influenciada pelas mídias, pois não mais apenas no lar mas também na escola tais recursos foram assimilados, leva ao entendimento de que "a interface dessas duas instâncias leva a uma metassignificação que ressemantiza os sentidos". (MELO; TOSTA, 2008, p. 49).

Adequadas às proporções históricas, tal e qual o mito amparou sociedades ancestrais, então calcadas na oralidade e mesmo atingido o estágio da escrita, o mito não foi banido. Ao contrário, fora combustível, energia que embalou ações sociais.

Caso clássico dessas propostas que ainda se mostra ativo, são os jogos olímpicos, que outrora eram liturgia, hoje competição embalada pelo capital e em suma, o mítico perpassa tal contexto, então, se mostra animador de ações, do lúdico ao formal, se estabelece o arcabouço para a aprendizagem e reconhecimento identitário.

Em função das limitações espaciais ora impostas, dar-se-á um salto ao presente histórico no qual os jogos eletrônicos são apanágio de crianças, jovens e muitos adultos, uma vez que já nos anos 198o, então crianças, tiveram acesso ao brinquedo eletrônico que ofereceu inédita possibilidade de interação e dessa experiência de entretenimento houve a transformação do simples brincar para o usar ao longo da vida. Houve a passagem da simples imersão lúdica à categoria de usuário. Nessa nova condição, viver o herói mítico, comandá-lo através de um avatar possibilitou a sensação de sentir-se vencedor tanto quanto aquele que é transmitido pela história da cultura há milênios pela oralidade.

Se até a sociedade atual, imersa nos recursos midiáticos era necessária a imaginação, a subjetividade aliada à racionalidade para viver a história, uma vez posto o recurso eletrônico, a experiência da aventura na qual o indivíduo é protagonista mostrou-se perfeita extensão dos sentidos. Aqui se colocam as análises comunicacionais de Charles Sanders Peirce (SANTAELLA, 2006) e Marshall McLuhan (1979) que amparam nossa problematização.

A respeito do viver a história em uma atividade lúdica Peirce propõe aí um fenômeno. Desse, emerge a experiência que o autor classifica em três etapas distintas e co-dependentes ao mesmo tempo. As etapas foram classificadas por ele como Qualidade, Mediação e Reação, verbetes conhecidos e passíveis de interpretações alheias a seus estudos, que o

levou a desenvolver novos termos que melhor respondessem às especificidades de pesquisa: (1) Primeiridade, (2) Secundidade e (3) Terceiridade. Essas categorias trabalham com as potencialidades da sensação, da percepção e da racionalidade (SANTAELLA, 2006, p. 12-26).

Essa lógica perpassa o jogar no qual a imersão fenomenológica que gera sensações ao supor o escapismo do mundo real. Sem abrir mão do que é inteligível enquanto memória da realidade está posta a possibilidade da decodificação, o entendimento e a reflexão sobre a própria ação lúdica. A partir dessas colocações, no seio de uma sociedade perpassada por meios digitais, elétricos que estendem as capacidades do corpo (McLUHAN, 1979), o convite à diversão eletrônica, para além da parafernalha oferecida atualmente com recursos multimídia inéditos na história, gravita na órbita do atraente.

Corrobora-se a tese de Marshall Mcluhan (idem) no que tange esse universo de recursos técnicos calcados na eletrônica. Desde o simples telefone, que estendeu o contato humano a quase todas fronteiras, ao rádio e ao cinema, difusores de cultura, com a internet texto escrito, imagem e som fundiram-se do interior dessa nova mídia, multisensorial por excelência, no qual a oferta para pesquisas, entretenimento e comunicação interpessoal são ações cotidianas o tempo todo. A análise de McLuhan foi apresentada originalmente em 1964 e o objeto chave ali era a televisão, meio de abrangência social que despontava em relação ao demais de sua época. Nessa toada coloca-se aqui os jogos digitais e a internet como derivações daqueles originalmente estudados pelo autor.

Para Prensky (2010), o problema atual da aprendizagem em crianças e jovens não está nas patologias e sim na dificuldade que esse público tem em se adaptar ao modelo escolar ultrapassado que ainda se pratica. Dirá o autor (idem, p. 103) que os games ensinam aos jogadores muitas coisas a respeito da vida real, são os benefícios "menos" quantificáveis, mas não menos importantes. E tem os benefícios "menos" quantificavéis, como a melhora na coordenação olho-mão, habilidades em

resolver problemas, na linguagem e etc. O aprendizado nos videogames ocorre em cinco níveis: Como, O quê, Por quê, Onde e Se.

Nível de Aprendizado 1: Como

Você aprende gradual ou rapidamente os movimentos do game no momento que joga.. Controlamos o que acontece na tela e isso é o aprendizado do "mundo real". Os jogadores escolhem seus games de acordo com o interesse em aprender algo.

Nível de Aprendizado 2: O Quê

Aprendem o quê fazer não fazer em um jogo. São as regras que são definidas na programação do game e o jogador muitas vezes aprende por tentativa e erro, à medida que vai jogando. Nesse nível surgem as comparações entre o que pode fazer num jogo e não podem fazer na vida real, isso é o aprendizado da "vida real".

Nível de Aprendizado 3: Por Quê

Estratégias e táticas são o porquê de um game, pois as estratégias "de um game precisa assemelhar-se à vida para que ele faça sentido" Prensky (2010, p. 107). Aprendendo a estratégia, aprendem a lidar com outros jogadores, aprendem o valor da persistência e a causa e efeito.

Nível de Aprendizado 4: Onde

Aqui aprende o contexto e o valor através da observação e que contempla a enorme quantidade de aprendizado a respeito da cultura e do ambiente dos games.

Nível de Aprendizado 5: Se

Aprendem a tomar decisões morais e de valores, a respeito de uma possibilidade de dar certo ou errado em sua escolha. Aqui é onde os jogadores podem ganhar ou perder em termos de aprendizado, pois com recompensas, punições e consequências de suas decisões.

Jogos na Educação

A abordagem dos jogos no desenvolvimento humano não é novidade. Desde as teorias que tratam da ludicidade e sua importância no desenvolvimento infantil através de experiências multissensoriais, os jogos, em suas mais variadas vertentes, estimulam a vivência de seus jogadores em ambientes controlados que desafiam suas habilidades em busca de objetivos estimulantes.

No entanto, observar os jogos digitais com olhar científico tem sido um desafio, uma vez que, segundo Petry (2017) ainda exige a compreensão de sua categorização como um objeto-cultural-digital, com surgimento no contexto computacional em uma sociedade pós-moderna. Isso, de acordo com Petry, exige que a percepção ao jogo não se baste em reconhecê-lo como pertencente à cultura pós-moderna, mas em assumir a necessidade de ressignificá-lo.

Compreender o jogo como um objeto multi e interdisciplinar nos possibilita superar as perspectivas apresentadas por seus utilizadores - jogadores ou por seus desenvolvedores, com visões carregadas de olhares do senso comum. Vale, no entanto, considerar as definições que pudemos dar ao termo a partir de nossa experiência com este objeto desde os anos 1980 que permitiu a aceitação dos jogos digitais nas atividades cotidianas na sociedade pós-moderna..

Petry (2017) discorre que, diante da necessidade de sistematização científica a respeito deste tema, no final dos anos 1990, um debate entre ludologistas e narratologistas passou a encontrar conjunções a partir de seus olhares capazes de conceituar os jogos como multi e interdisciplinares, atravessando "disciplinas e saberes, não se constituindo em monopólio de nenhum deles". Ainda sobre sua categorização, bem como compreensão dos jogos como um objeto cultural, isso significa que, integrando a história dos objetos do Ocidente, eles têm uma ontologia subjacente, ainda que atencionada.

Algumas características ontológicas são sugeridas aos jogos por Petry (2017):

- O jogar um jogo se funda em uma livre disposição do homem: característica da liberdade;
- Dentro do jogo temos sempre a produção de um determinado estado de ânimo variável;
- Todo jogo tem regras, mesmo que atencionadas ou formuladas pelo lado do jogador;
- Regras se formam e se modificam durante o jogar do jogo.

Estas características têm sido apropriadas e utilizadas pelos desenvolvedores para propor a utilização dos jogos digitais nos contextos de jogos como:

- Entretenimento;
- Brinquedo;
- Histórias/narrativas;
- Situar-se fora do controle;
- Objeto educativo;
- Sentimento de comunidade;
- (Psico)terapia;
- Agente (ator) para a mudança de comportamento e opinião pública;
- Expansão do universo de consumo; e
- Propaganda e merchandising.

Compreendendo a eficiência dos jogos no que tange o envolvimento das pessoas que o consomem através da variedade de suas utilizações e identificando a evolução que os jogos passaram ao longo dos anos, principalmente com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação e o surgimento de conceitos como a multimídia[270], realidade virtual[271], transmídia[272], realidade aumentada[273] entre outros, propõe-se

[270] Multimídia é a habilidade de transferir informação através de mais de um meio, por intermédio de mais de um dos sentidos. É a utilização de muitos meios como textos, gráficos, sons, imagens, animação e simulação, combinados para se conseguir um determinado efeito.

[271] A Realidade Virtual é a interface homem máquina em que se simula a realidade através de programas computadorizados com o intuito de representar da maneira mais eficaz a realidade.

[272] Transmídia é um conceito objeto de estudo principalmente na área da comunicação que visa construir e observar o consumo da informação nas mais variadas linguagens através dos mais variados meios, de forma a construir a informação através da navegação por estas mídias.

nesta seção demonstrar a contribuição que os jogos digitais podem trazer em favor da educação.

Mattar (2010) apresenta uma pesquisa realizada no Massachusetts Institute of Technology, sob o título de New Media Literacies que identificou habilidades e competências necessárias para os jovens viverem adequadamente nos dias de hoje. Apoiados em mudanças comportamentais e sociais, os resultados apontam para uma característica básica de colaboração. Porém, o que se destaca na pesquisa apresentada é uma lista de 12 habilidades que o mundo atual requer:

> Espírito de jogador: a capacidade de explorar o ambiente a fim de resolver problemas.
>
> Performance: a habilidade de adotar identidades alternativas com o objetivo de improvisação e descoberta.
>
> Simulação: a habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real.
>
> Apropriação: a habilidade de experimentar e remixar significativamente conteúdos de mídia.
>
> Multitarefa: a habilidade de escanear o ambiente e mudar o foco, conforme a necessidade, para detalhes proeminentes.
>
> Cognição distribuída: a habilidade de interagir significativamente com ferramentas que ampliam capacidades mentais.
>
> Inteligência coletiva: a habilidade de reunir conhecimentos e comparar informações com os outros em direção a um objetivo comum.
>
> Senso crítico: a habilidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade de diferentes fontes de informação.
>
> Navegação transmídia: a habilidade de seguir o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades.
>
> Networking: a habilidade de pesquisar, sintetizar e divulgar informações.
>
> Negociação: a habilidade de navegar por comunidades diversas, discernindo e respeitando múltiplas perspectivas, bem como compreendendo e seguindo normas alternativas.
>
> Visualização: a habilidade de interpretar e criar representações de dados para exprimir ideias, encontrar padrões e identificar tendências. (NML apud Mattar, 2010 p. XIV).

---

[273] Realidade aumentada trata de proporcionar a integração de elementos virtuais a elementos reais por intermédio de um dispositivo tecnológico. A virtualidade passa a pertencer à realidade.

A análise do autor indica para uma escola atual que pouco se esforça para abordar conteúdos ou práticas que desenvolvam estas habilidades, e que, portanto, caberá aos jovens encontrá-las em seus momentos de lazer, fora do momento educacional.

Vale observar que existe uma conexão direta entre muitas destas habilidades com a experiência do game. Uma vez que o jogador assume o papel de um personagem, foca em um objetivo, aceita as representações virtuais da realidade, assimila conteúdos distintos em variadas linguagens entre outras ações que ocorrem durante seu exercício de jogar, ele está desenvolvendo competências tão importantes nos dias de hoje.

Em resposta a outros aspectos que a escola evidencia atualmente, como falta de interesse dos alunos, Moran (2015) sugere que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos adotando metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com o apoio de materiais relevantes.

A característica exploratória dos games aproxima os interesses de envolvimento esperado pelos professores e os anseios dos alunos de terem este espaço de busca, reconhecendo as recompensas de seus esforços.

> Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber (MORAN,2015).

Assim surgem discussões acerca da aplicação de forma estruturada de jogos como potenciais métodos que respondam à atratividade dos jovens no ambiente escolar. O conceito aplicado a esta prática recebe o nome de gamificação, tendo, segundo Karl Kapp (2012), o *game thinking*, ou pensamento baseado em estrutura e dinâmica dos jogos, provavelmente, como seu elemento mais importante, ao adaptar uma atividade cotidiana em uma atividade que agregue elementos de competição, cooperação e narrativa.

Vianna (2013 p. 13), define gamificação (do original em inglês gamification) como "o uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico." O autor ainda indica que este termo foi utilizado "pela primeira vez em 2002 por Nick Pelling, programador de computadores e pesquisador britânico, mas só ganhou popularidade oito anos depois [...], a partir de uma apresentação de ted realizada por Jane McGonigal".

A utilização do *gamification* se faz presente em variados campos como saúde, produtividade e educação e suas principais utilidades visam o encorajamento ao aprendizado e compreensão de tarefas antes feitas de forma entediante.

Kapp (2012) apresenta estratégias presentes nos games e que podem ser utilizadas para engajar alunos em games na educação:

- Regras: implícitas ou explícitas, muitas vezes o aluno busca além de superar os desafios, desafiar as próprias regras.
- Conflito, competição, cooperação: games baseados em desafios e possibilidade de os participantes competirem entre si ou colaborar para superá-los.
- Recompensa e feedback: o jogador sempre espera algum tipo de *score* ou pontuação. Há tipos de "recompensas" e de formas de reforço ou de feedback com objetivo de estimular o jogador a permanecer no jogo..
- Níveis de dificuldade: estímulo a melhorar sua atuação com diversos níveis de dificuldades.
- Criação de Histórias: a identificação dos jogadores com o enredo ou com algum personagem é um elemento motivador de engajamento.

Collantes (2013 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014 p. 14) identifica que "os jogos permitem que o indivíduo possa vivenciar um fragmento de espaço e tempo característicos da vida real em um contexto ficcional e controlado". Para o autor, existe uma diferença muito grande entre o aluno acompanhar uma história, uma vez que o envolvimento

deste com a narrativa é de espectador para a experiência de vivenciar essa história através do jogo, pois nesta segunda opção, o aluno participa ativamente e tanto sua ação como suas decisões dão os rumos desta história, assumindo um protagonismo no processo.

Estudo de Caso: Game Empresarial

O estudo de caso apresentado considera o uso da temática jogos digitais no processo educativo em duas perspectivas: desenvolvimento de jogo e uso de jogos na formação de profissionais de Tecnologia de Informação, uma vez que o enredo do produto final tem esse tema..

No primeiro dia de aula, na disciplina de Redes de Computadores, em uma Universidade na cidade de Sorocaba/SP, estavam reunidos aproximadamente 60 alunos distribuídos entre os cursos de Sistemas de Informação, Ciência da Computação e Tecnologia em Jogos Digitais. Após a apresentação dos alunos, o professor apresentou a sua "Aula 0" que, entre os diversos assuntos discutidos de apresentação dos conteúdos a serem trabalhados no semestre, um slide chamava a atenção, pois se tratava do Seminário com os temas técnicos relacionados a disciplina. Os alunos, em grupos, deveriam escolher o tema e apresentar um projeto no final do semestre. Um grupo de estudantes do curso de Tecnologia em Jogos Digitais, se mostrou resistente e questionando muito o motivo pelo qual essa disciplina de redes de computadores fazia parte do curso deles.

O professor logo percebeu o desafio e a oportunidade de mostrar a esses estudantes que as suas habilidades de desenvolvimento de games, poderia ajudar outros colegas de estudos, através de um desenvolvimento de gamificação no meio educacional e empresarial, com um roteiro de atividades do dia-a-dia do profissional de Tecnologia de Informação (TI) e mostrando a importância da disciplina Redes de Computadores, pois a maioria dos games são jogados na grande rede de computadores que é a Internet e localmente muitas vezes são discutidos a questão de protocolos de comunicação e a liberação de portas de comunicação no *firewall* e entre outras questões técnicas.

Com o passar das aulas, e a frequência das reuniões com o grupo para discutir os objetivos do trabalho deles, foi clareando as ideias e as oportunidades de cenário. Decidido que o objetivo do jogo seria um Game Empresarial, onde o jogador que é um estagiário de cursos de TI, deverá atender o cliente, o Sr. Gilso (boneco desenhado com a imaginação dos próprios alunos) e desenvolvido em vetor, permitindo a interação do personagem com reações adversas no momento que o jogador escolhe uma opção.

Para Krajden (2017, p. 17) "A gamificação, é o aprender com os jogos. E a parte mais interessante é que, além de se engajarem para fazer coisas que de outra forma talvez não fizessem, as pessoas se divertem". Embora fique sugerido o convite à diversão, corroboramos Marc Prensky na investida para proposta. Esse autor cunhou o termo *Serious Games*, literalmente, Jogos Sérios, objetos de aprendizagem que, embasado na ludicidade, insere o jogador ou usuário em uma situação real que exige da pessoa o conhecimento para a resolução do problema e assim vencer o jogo.

Portanto, este jogo é voltado ao atendimento na área de TI, exigindo conhecimentos de informática e noções básicas em sistemas operacionais e arquivos, que entre os diversos objetivos, destaca-se onde permite que o jogador possa exercitar seus conhecimentos adquiridos em aula, que vão desde a parte técnica e até o atendimento ao cliente, que é o relacionamento entre as pessoas. Foi dado o nome de InfoTec! para o jogo que foi desenvolvido na plataforma Unity, e a mecânica é de múltipla escolha. Opções poderão ser escolhidas, resultando em *feedbacks* diferentes. Estes *feedbacks* demonstrarão se o desempenho do jogador foi bom, médio ou ruim.

Vale observar que o jogo apresenta um ambiente de simulação da realidade. Vários são os jogos que propõem a simulação como cerne de suas propostas narrativas. Crítico desta temática, Baudrillard (1991) aponta que a realidade deixou de existir e que passamos a viver a

representação da realidade influenciados pelas mídias, sobretudo a partir da popularização da TV. Argumentando através do conceito de hiper-realidade, o autor considera que as pessoas dão, atualmente, mais valor aos símbolos que representam a realidade do que à realidade em si.

No entanto, há que se observar os benefícios proporcionados por jogos, teorizados e planejados para objetivos específicos sob as ideias da simulação. Componentes curriculares como Jogos de Empresas oferecem a experiência em ambientes controlados para experimentação de estudantes dos cursos de ciências sociais aplicadas para que compreendam os impactos de suas decisões de investimento, produção etc.

O jogo se passa em uma empresa de TI que realiza reparos profissionais em computadores. O nosso cliente é exigente e deseja ser bem tratado.

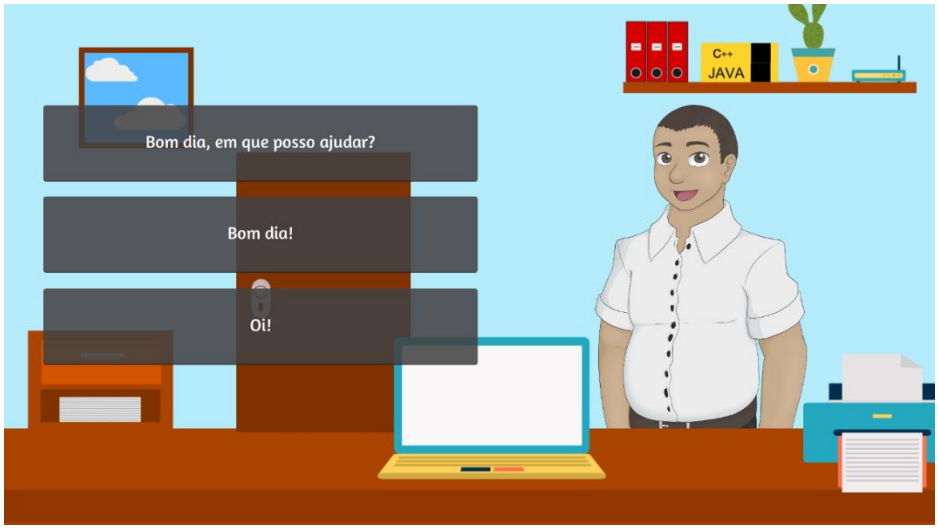
Figura 1 – Tela do cliente Gilso solicitando o suporte.

Fonte: Grupo de estudantes.

Na primeira parte do jogo controla-se o mais novo estagiário da empresa Infotec que deverá atender ao cliente Gilso. Nesta parte, aborda-

se o tratamento ao cliente de forma a deixá-lo satisfeito para se concretizar o negócio.

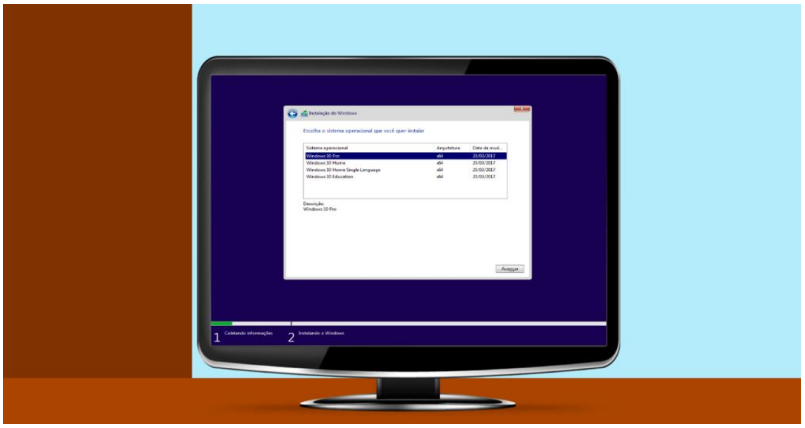
Figura 2 – Tela do estagiário interagindo com o cliente Gilso.



Fonte: Grupo de estudantes.

Na segunda parte uma avaliação do computador foi feita e o problema deve ser resolvido. Por ser uma versão beta do jogo, aqui a única resolução disponível que é formatar a máquina de acordo com o que o cliente requisitou.

Figura 3 – Tela com a opção de formatação do computador para o estagiário escolher.



Fonte: Grupo de estudantes.

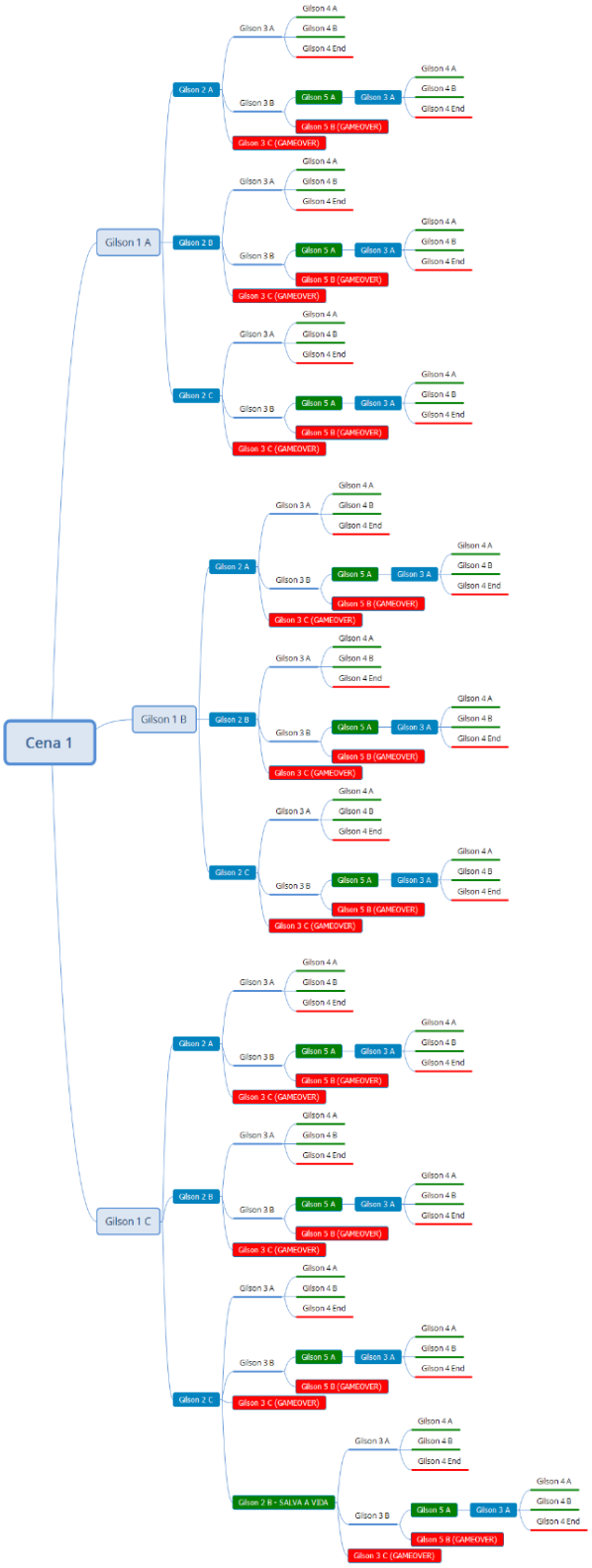
Uma vez que o computador do cliente foi formatado, ainda de acordo com o que ele pediu, o jogador deve fazer a instalação dos programas devidos. Quando tudo estiver pronto, basta clicar em FINALIZAR e aguardar pelo feedback do cliente.

Figura 4 – Tela de conclusão da formatação e instalação do Windows.

Fonte: Grupo de estudantes.

O jogo utiliza um sistema de pontuação em que existem três respostas possíveis: Ruim, Média e Boa. Cada uma delas dá pontos ao jogador e, dependendo da contagem final, se tem a saída satisfatória ou insatisfatória. O jogo está disponível no link: https://gamejolt.com/games/jempresarial/292875 .

Figura 5 – Jogabilidade.



Fonte: Grupo de estudantes.

Considerações Finais

Que a presença de games na vida dos estudantes é prática comum é ponto pacífico, desde consoles mais caros até simples aplicativos de celular, o acesso a essa tecnologia está facilitado. Porém, se pontua aqui o quanto a necessidade da leitura, da reflexão, do dar-se ao tempo de maturação de ideias se faz necessário.

Se no passado recente, leia-se à luz da História recente no século XIX foi percebida a necessidade em educar em massa de forma homogênea a fim de angariar mais mão de obra para a indústria emergente, de certa maneira ainda vive-se sob a mesma regra. Ali o indivíduo com suas significações e subjetividades não tinham lugar.

Na lógica do neoliberalismo e da globalização, agir, fazer, produzir, são verbos que perpassam a realidade do mercado e por extensão, das pessoas. Essa necessidade em gerar resultados vem como consequência de tamanha implementação da técnica e o pragmatismo acaba por se confrontar com a capacidade humana de refletir.

Jogos são caminhos para aprendizagem, no entanto para que tais objetos possam surtir resultados esperados se tem como primordial o contato humano, o diálogo, o pensar, o refletir, instâncias externas aos jogos. Esse processo intrínseco ao homem não pode ser descartados uma vez que as soluções oferecidas pelos jogos sérios cuidam por abrir portas às pessoas, mostrar o caminho para problemas em voga e que, tem no jogo, pensado, elaborado e refletido por uma equipe, a amostragem lúdica para soluções.

Referências

ALVES, L. COUTINHO. I., J. (Org.). Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2017.

BAUDRILLARD, Jean. Simulacros e simulação, tradução. Maria João da Costa Perieia, Lisboa: Relogio Dágua , 1991.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In FADEL, Luciane Maria et al, organizadores. Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CONNOR, Steven. Cultura pós-moderna: Introdução às teorias do contemporâneo. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

KAPP, K. M. The Gamification of learning and Instruction. San Francisco. CA: John
Wiley, 2012.

KRAJDEN, M. O despertar da gamificação corporativa. Curitiba: Intersaberes, 2017.

MAN, John. A revolução de Gutenberg: a história de um gênio e da invenção que mudaram o mundo. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MATTAR, J. Games em Educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Pretince Hall, 2010.

McLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. Tradução: Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1979.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. Mídia & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MICELI, Paulo. História Moderna. São Paulo: Contexto, 2013.

MORAN, J. BACICH, L., Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx

NAPOLITANO, Marcos. Como usar a televisão na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010.

PRENSKY, M. "Não me atrapalhe, mãe-eu estou aprendendo!": como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo: Phorte, 2010.

PETRY, Luis Carlos. O Conceito ontológico de jogo. In ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (organizadoras). Jogos Digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papirus, 2017.

SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica. São Paulo: Brasiliense, 2006.

VIANNA, Ysmar et al. Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

UMA EXPERIÊNCIA DO CORPO SENSÍVEL NO COTIDIANO ESCOLAR [274]

A sensitive body experience in the middle school

Carmem Machado[275]

Resumo: Este artigo tem como objetivo principal propor a reflexão sobre a linguagem teatral na sala de aula e, através de jogos teatrais e proporcionar ao corpo do aluno/jogador um diálogo com os diferentes espaços na formação de cenas. Para isso, considero como experimentação prática, a proposta desenvolvida pelos alunos do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada em Salto de Pirapora. A partir das leituras de Bachelard (2008), busco possíveis respostas para comportamentos espaciais e corporais dos alunos, ocorridos durante a interferência em seus territórios. Os resultados deste trabalho apontam para os caminhos vivenciados pelos alunos, diretamente envolvidos nas aulas, em uma investigação focada no experienciar e no conhecer através da experiência do sensível.

Palavras-chave: Linguagem teatral. Jogo. Espaço.

Abstract: This article has as mean aim to propose a reflection about the theatrical language in the classroom through theater-games, offering to the pupil/player's body a dialogue with different spaces to the formation of the scenes. For that, I consider, as practice experimentation, the proposal by pupils of the basic education from a public school in Salto de Pirapora. The readings of Bachelard (2008) helped me to find possible answers to the space and body behaviors of the students at a interference in their territories. The results of this work show us created ways by the students involved in the process, the investigation focused in experience and in knowledge through the sensible experience.

Keywords: Theatrical language. Theater-games. Space.

---

[274] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho (Cultura – Cotidiano e Arte) do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[275] Doutoranda pela Universidade de Sorocaba, Bolsista CAPES. E-mail: karmemmachado@yahoo.com.br

Introdução

No início de 2009 comecei a trabalhar como docente na disciplina de arte, na Escola Professor Jose Marcello em Salto de Pirapora e no mesmo período ingressei no curso de especialização em Pedagogia do Teatro na Universidade UNISO. A especialização possibilitou um novo olhar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições escolares e mais, especificamente na minha atuação como arte-educadora. Sempre considerei o teatro feito na escola como uma arte menor, tratando apenas como um recurso pedagógico, pois não via o cuidado com a linguagem cênica que acreditava ser necessário.

Como atriz e diretora de teatro não via possibilidades de relacionar o teatro como linguagem dentro do cotidiano escolar, já que na instituição escolar não há o objetivo de formar atores. Como trabalhar o teatro como linguagem com não atores? E os alunos que não se interessam o que fazer com eles dentro da sala de aula? Como fazer com que a classe toda participe? Como trabalhar o jogo teatral como objeto estético? Eram alguns dos meus questionamentos.

O coordenador do curso da Uniso, Joaquim Gama, instigou essa discussão no ato da minha matrícula propondo um desafio: tomar a experiência artística enquanto relevante atividade educacional. O presente artigo foi norteado pela interação da teoria com a prática em sala de aula, com os alunos do ensino fundamental. Então, utilizei a proposta da pesquisa-ação como procedimentos metodológicos com abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa etnográfica em educação pressupõe o entendimento das inter-relações entre ensino e aprendizado, o qual inscreve a escola ou o espaço das intervenções educativas propostas (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

A pesquisa se desenvolveu durante um ano letivo, como determina a pesquisa etnográfica. Ressaltando que a experiência do processo foi mais importante que o produto final. Sabemos que as ideias aqui apresentadas estão ligadas a minha experiência vivida, e que a meta foi trazer o teatro enquanto linguagem para dentro da escola, cientes de que essa

transformação é um processo que exige tempo, e se dá por etapas, o mais importante é lançarmos as sementes.

A metamorfose do olhar sobre os espaços

Ao adentrarmos uma sala de aula, podemos notar que poucas são as diferenças entre uma escola e outra. Na maioria das vezes ou quase sempre, as carteiras e cadeiras seguem uma ordem, estando disponibilizadas em fileiras e, na posição frontal, a mesa do professor. Esse é visto pelos alunos sob a óptica da autoridade, do poder, aquele que detem o saber.

Os corpos foram disciplinados para permanecerem sentados em sua cadeira, em silêncio e olhando para frente. Esse modelo segue a influência da escola-militar. De acordo com Strazzacappa (2001), na metade do século XX, esse modelo militar introduzido nas escolas, era aplicado desde os primeiros anos. Pela visão escolar, os aprendizes educados e comportados, são aqueles que simplesmente não se movem. Para os aprendizes se locomoverem de um espaço ao outro, utilizavam-se das filas como forma de dominar e manter a ordem.

São notórias as dificuldades dos aprendizes ao se depararem com o espaço modificado dentro da sala de aula[276]. É como se perdessem a própria identidade, mesmo estando em um espaço conhecido. Ao propor uma nova organização da sala, sem cadeiras e sem mesas, o seu corpo não sabe como se posicionar diante da nova configuração do espaço; retraído, procura um canto para se apoiar.

Segundo Bachelard (2008), o canto é um refúgio que nos assegura através da imobilidade, do esconderijo, da solidão.Enquanto alguns aprendizes se refugiam nos cantos como se entrassem em sua própria concha, com medo, do que estava por acontecer, outros se expressam de forma libertadora, se jogando ao chão, como querendo dominar aquele espaço, outros gritam, é como se estivessem sendo libertos de suas

[276] Toda a observação que faço sobre os alunos no espaço escolar, deve-se as minhas percepções durante o processo da pesquisa-ação.

amarras. A maneira como me coloco no espaço altera a minha forma de sentir ou a maneira como me sinto me faz ocupar determinados lugares no espaço. (SOARES, 2003, 118).

As ações corporais respondem a sua necessidade em dialogar de forma tão singular sobre seus sentimentos, percepções e sobre o ambiente que lhe cerca. É importante ressaltar que não vejo isso como indisciplina, (lembrando que excesso de movimento, define um aprendiz indisciplinado), mas, estou falando sob a óptica da libertação das amarras.

Bachelard (2008, 146) diz que é preciso designar o espaço da imobilidade fazendo dele o espaço do ser. Ao afirmar isso, o autor cita o poeta Noel Arnaud *sou o espaço onde estou*. Pela citação, percebemos o quanto é importante a relação do ser humano com o espaço e o quanto sentem-se desestabilizados com o espaço modificado.

Por isso, a desconfiguração dos objetos, da estética da sala de aula é uma das possibilidades para iniciarmos uma atividade que estimule a capacidade imaginativa e criativa. Ressignificar esse espaço conhecido pelos aprendizes, possibilita um estudo sobre a apropriação de suas percepções e do seu posicionamento enquanto ser humano. Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo [...] Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la. (BROOK, 1999, p. 4).

Para que os aprendizes possam desfrutar desse fenômeno, precisam sair do que chamo de a *poética do cantinho* ou diria, sair de sua concha. Enfrentar o espaço vazio que, num primeiro momento, podemos considerá-lo como um espaço desconfortável, exige coragem. É importante, nessa fase, o professor dialogar e dar oportunidade a troca de experiências. O sentimento de confiança é a base sólida deste aprendizado, como aponta Soares (2003).

Proponho agora um devaneio sobre o canto de uma sala de aula e a concha que existe em cada aprendiz. A partir de Bachelard, discorro

algumas percepções sobre o comportamento da ação do verbo sair. Imagine um molusco saindo da sua própria concha. É certo que, na realidade, o molusco sai molemente de dela, o processo de deixar o conforto da concha é acompanhado de muita observação, olhares e certo receio do desconhecido, do que está por vir. Ao sair da concha, lentamente, o medo, o olhar curioso, a vontade e a contra-vontade estão presentes na ação.

Metaforicamente, podemos fazer um paralelo com o aprendiz que está no canto da sala, que criou a sua própria concha imaginária. A mesma ação inicial do molusco, ao sair da concha, se dá na relação do aprendiz com o espaço. Sair significa colocar em cena sensações antagônicas (vontade e contra-vontade) e, desse movimento dialético, ocorre a fruição. No entanto, essa fruição não é completa, pois ao sair da concha, o molusco não sai inteiro deixa uma outra vontade de ficar no ambiento seguro. É nessa ação do sair, do sair para jogar, que é metaforicamente o sair da concha, é que se faz presente o limiar do conhecimento. Nesse limiar, o interesse pelo jogo ondula, perturba-se e volta para o habitat seguro. Comparando o imaginário do molusco com o do aprendiz, vemos que o corpo se coloca de tal forma dentro do espaço desconhecido como se estivesse entrando em sua própria concha imaginária. Para ambos, o ato de se esconder, de entrar em sua concha é, a princípio, um refúgio; para depois, uma preparação para a saída. Essas fotografias nos proporcionam fenômenos do ato de sair.

Podemos dizer que interiormente, todo ser humano é um acúmulo de conchas. Ocupar o espaço é um trabalho progressivo e contínuo, muitos aprendizes precisam de um tempo para sair de suas conchas. Respeitar o ritmo de cada um e compartilhar a cada conquista realizada, é como oferecer um espaço seguro para suas experimentações.

Spolin (2003) utiliza a expressão *penetração no ambiente* ao se referir sobre a experimentação do espaço, explorando, ocupando e reinventando. Podemos notar que o trabalho com o espaço está carregado

de simbolismo. Nele, são expressos modos de agir, de posicionar-se, de pensar e sentir o mundo e a si mesmo. É através do envolvimento sensível que o espaço ganha vida e o jogo teatral começa a existir.

A Relação Desafiadora: Teatro e Escola

> Desde a infância os homens têm, inscrito em sua natureza, ao mesmo tempo, uma tendência a representar [...] e uma tendência a sentir prazer com as representações. (ARISTÓTELES, *apud* GUENOUN, 2004, p. 18).

Muitos entram em contato com o teatro pela primeira vez dentro de instituições escolares, com abordagens instrumentais ou pedagógicas. Um fato presente nos dias atuais, é que ao propormos o teatro dentro da sala de aula, é unânime a pergunta dos alunos: que texto vamos fazer? No meio educacional o texto teatral prevalece como fator principal para realização de espetáculos teatrais. Na maioria das vezes o texto é entregue aos alunos para ser decorado sem nenhum trabalho vocal, corporal, nenhum jogo que estimule a relação entre os personagens, ou seja, o teatro é tratado de forma reducionista, transmitindo conhecimento puramente conceitual. Ao analisarmos a trajetória do teatro na educação, podemos nos deparar com comportamentos que estão arraigados no ensino de teatro nas escolas até os dias hoje.

> Em 1549 a 1759 surge o primeiro projeto pedagógico iniciado pela Companhia de Jesus, onde o teatro era associado à educação através de autos religiosos de José Anchieta, com o objetivo de superar a escassez de recursos materiais para o exercício da pedagogia e conquistar os "gentios" à catequese e à aprendizagem". (MIRANDA, apud SOARES, 2003, p. 23).

Para Soares (2003), O teatro na educação tradicional dava ênfase à literatura clássica e ao ensino de línguas, onde os alunos decoravam o texto e as marcações, sem que houvesse um trabalho prévio de pesquisa, jogos de improvisação ou descobertas dos elementos no espaço cênico.

Soares, ainda afirma que após 371 anos surge a primeira República em 1920 e é nesse período que a educação física é inserida no currículo, trazendo à tona a importância do jogo corporal na construção de conhecimento e na relação do sensível do aluno com o ambiente. É a partir do movimento escolanovista, que o processo de escolarização do teatro surge no Brasil entre os anos de 1927 – 1935. Nesta época, inicia

um pensamento sobre a prática pedagógica que procurava articular as noções entre jogo, teatro e educação.

No início do século XX, ainda segundo Soares, o teatro é utilizado como recurso didático ou como instrumento pedagógico para o ensino de diferentes disciplinas. Nesse sentido o teatro estimulava a aprendizagem utilizando da livre expressão do aluno. No campo acadêmico esta visão de arte recebeu a denominação de corrente contextualista ou instrumental.

Em 1979 Olga Reverbel utiliza o teatro como recurso pedagógico na alfabetização, despertando interesse nos alunos através da livre expressão. Novamente o teatro é focado exclusivamente com objetivos educacionais em detrimento do seu sentido artístico. Reverbel (1978, p. 8) afirma sob uma base conceitual que o objetivo do teatro-educação é o de favorecer a auto-expressão, oferecendo meio para que, gradativamente, se desenvolvam a espontaneidade, a imaginação, a percepção e consequentemente a criatividade.

Segundo Ana Mae Barbosa (1999), essa característica da livre expressão era traço de um pensamento moderno que predominou até a década de 80 sobre o "fazer" como eixo norteador de uma ação pedagógica em arte. A ideia de livre expressão estava diretamente ligada com a criatividade, espontaneidade, e liberdade, conceitos adquiridos às ideias de auto-liberação após regimes políticos autoritários, refletiam no pensamento artístico dentro universo escolar.

Segundo Barbosa (1999), no final da década de 80 a arte é concebida como cognição, que inclui emoção passando a priorizar a elaboração, e não apenas originalidade. O jogo teatral passa a ser considerado como elemento estético sendo responsável por articular elementos e signos teatrais na criação da linguagem artística. Foi apenas com a LDB – Lei de diretrizes de Bases para a Educação Nacional de 1996, que o teatro e assim como as outras linguagens são consideradas como disciplina independentes na educação básica a fim de promover o

desenvolvimento cultural dos alunos. Mas o teatro é pouco difundido nas aulas de Arte prevalecendo o foco em atividades nas Artes visuais. Nesse período surgem discussões que contribuíram para novas metodologias para o ensino e aprendizagem de arte nas escolas.

Em 1999, segundo Barbosa (2001), os Parâmetros curriculares Nacionais – Arte publicada pelo MEC defende o ensino da Arte como disciplina, como área de conhecimento e organiza o currículo oficial e nacional em Arte por área específica: teatro dança artes visuais e música. Mas a formação dos professores não acompanhou esse processo o que acabou fragilizando o ensino das linguagens nas aulas de arte, novamente o teatro passa a ser uma linguagem desconhecida dentro do pensamento artístico na escola.

O tempo reduzido, a falta de espaço e a grande quantidade de alunos por classe, desafiam o professor que não tem formação e nem habilidade para trabalhar com o teatro na sala de aula. O que podemos observar é que o sistema precário de formação criou-se um círculo vicioso. Sem uma consciência clara da função e sem fundamentação consistente, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar a sua ação pedagógica.

Tirar o aluno da carteira e propor um espaço diferenciado para o trabalho nas aulas de Arte, não desafia apenas os alunos, mas também o próprio professor que não sabe lidar com tantos corpos circulando pelo espaço. A concha, citada por Bachelard, também se refere ao professor, ao sair de sua concha da situação de conforto, para assumir um espaço desconhecido, e se permitir envolver-se com o sensível, é um desafio . Segundo Soares (2003), o teatro se distingue de todas as outras matérias, pois tem o seu princípio no jogo teatral e este jogo pede um espaço. Que espaço é esse? Que sala de aula é essa? E como proporcionar um espaço vazio?

Esse mesmo espaço vazio, também, é desafiador para o professor que se depara no início com uma desorganização aparente, muito barulho e à profusão de corpos no espaço. O primeiro desafio é trabalhar com essa nova configuração, o segundo é desenvolver dentro do espaço escolar o pensamento teatral do aluno e a consciência estética a partir dos jogos teatrais.

O Jogo Teatral como Objeto Estético

Os Jogos Teatrais foram sistematizados por Viola Spolin, nos Estados Unidos, a partir de 1940, e trazidos para o Brasil na década de 1980 por Ingrid Dormien Koudela, que traduziu o sistema de jogos e ainda realizou estudos e diversos experimentos com resultados surpreendentes, difundindo-os rapidamente pelo país.

Para Ryngaert (2009), até mesmo um jogo popular a teatralidade está inserida. Desde o primeiro jogo, pedi aos alunos que durante a realização tivessem o seu olhar atento para a estética, a fim de perceberem como a teatralidade estava sendo inserida e produzida no jogo. Koudela (2008) aponta que os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. É importante ressaltar que este grupo escolhido nunca trabalhou com jogos teatrais.

Como interferi em sua territorialidade, os corpos perderam as suas referências espaciais. Gradativamente os jogos permitiram que o corpo utilizasse diferentes planos e espaços, e novas referências espaciais foram se formando. O aluno/jogador ao poucos foi se tornando capaz de se inscrever, apreciar e de ser autor da construção de uma teatralidade.

Spolin (2003), diz que os jogos têm a função de tornar os alunos mais disponíveis, possibilitando de forma espontânea enfrentar o olhar do outro, da plateia, e de estar presente no jogo sem um pré-julgamento, já que o seu foco é jogar. No jogo teatral, uma soma de emoções, intenções de signos vocais e gestuais se cristalizam no instante único da representação.

A distância entre jogos tradicionais e os jogos teatrais são reduzidos a partir do momento que focamos o nosso olhar para o objeto estético que se forma durante o jogo. Ficar atento enquanto o outro grupo joga, é condição básica para a percepção estética, a partir de um jogo simples que acaba por criar um universo de imagens simbólicas. Consequentemente, os alunos vivenciam e se apropriam dessa experiência tornando-a significativa .

Segundo Soares (2003), no campo do teatro/educação o aumento da "capacidade de jogo" tem relação direta com o desenvolvimento do olhar estético do aluno. Essa condição amplia na medida em que o jogo ganha espaço e os alunos sentem-se encorajados, desenvolvendo potenciais de experimentação sem se preocupar com o certo e o errado. O jogo era visto pelos alunos como exercício e a ideia de teatro ainda prevalecia na relação entre texto e palco. Eles não conseguiam ver a possibilidade do jogo entrar na cena. Então, como trazer a espontaneidade do jogo para a composição de cenas? Era um dos meus questionamentos durante os jogos.

Spolin (2003) sugere a estrutura dramática que inclui (onde?) lugar, (quem?) personagem, (o quê?) atividade. As improvisações de cenas se deram a partir dessa estrutura. *O foco, colocava o jogo em movimento, tornando-se parceiros na medida em que todos prestavam atenção aos mesmos problemas, com diferentes pontos de vista.* (Spolin, 2003, p. 22).

Ao inserir a fala, outra dificuldade foi instaurada, parecia uma "fala estranha" junto ao corpo. Então, pedi que utilizassem a "blablação". Spolin (2003) aponta a blablação como substituição de palavras por configurações de sons que não devem ser compreendidos. O ator transmite o que quer dizer, por meio da expressão, ação cênica ou tom de voz. A descoberta dessa sonorização é singular em cada aluno/jogador. Percebi que depois de algumas experimentações com as *blablações,* os alunos estavam mais confortáveis e, em seguida, inseri o texto "O gato

Preto", de Edgard Alan Poe. Por fim, relação com o jogo das palavras se fez presente.

Ao colocarmos o próprio jogo e não apenas a ação de jogar nos corpos, trouxe leveza para a construção das cenas. Há muitas pesquisas feitas no sentido de romper com a relação estática de quem faz e de quem assiste e estas experiências deram a oportunidade aos alunos de experimentar. Esse duplo olhar proporcionado pelo jogo teatral contemporâneo revela-se importante no domínio de leitura da teatralidade, tanto na sala de aula como na vida.

A Prática: Jogando no Espaço Escolar

Ao me deparar com os alunos no primeiro dia de aula, propus uma sondagem, na qual todos puderam expor o repertório pessoal em cada uma das modalidades artísticas: arte visual, música, dança e teatro. Notei grande interesse pelo teatro e percebi que suas referências no fazer teatral estavam pautadas no saber de cor um texto dramático e na sua apresentação dentro de um palco à italiana. A função do aluno/jogador limitava-se a ouvir e a reproduzir as instruções do professor/diretor. No entanto, o meu objetivo não era o de ser a "dona do saber", mas a mediadora do processo criativo, inventando suas próprias cenas, tornando-se sujeitos da cultura e não de seus objetos como afirma Teixeira Coelho (1998).

A escola apresentava regras rígidas,cada aluno tinha que sentar na carteira onde continha seu número de chamada. Os alunos dispostos em fileiras de carteiras, um atrás do outro, desfavorecia a interação do aluno com o grupo. Sabemos por Strazzacappa (2001) *que na escola, a imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio, passando a ser uma moeda de troca.* A partir dessas concepções, estruturei o trabalho utilizando os jogos populares e jogos teatrais na construção de cenas.

Então, propus a leitura de imagem da obra "Children's Plays", Peter Brueghel. Pedi a cada aluno para ler a imagem, em seguida perguntei se

reconheciam alguma brincadeira no quadro. Logo, pedi que se reunissem e anotassem o maior número de brincadeiras possíveis. Encontramos a primeira dificuldade: onde realizar os jogos? A sala estava cheia de carteiras e mesas, então, arrastamos os móveis e conseguimos um espaço que chamamos a partir daquele momento de espaço cênico Após as anotações, cada grupo propunha algumas brincadeiras na sala, porém, um grupo participava e o outro observava., Ubersfeld (2005) defini o teatro como um espaço em que estão juntos os que olham e os que são olhados.

Jogos e músicas populares conduziram o processo no primeiro bimestre entre eles: pula carniça, pular corda, gato e rato, na casinha da vovó, cabra cega, mocinho da Europa, pega-pega e suas variações, dentre outros. Algumas músicas populares como: 'De abóbora faz melão', 'O cirandeiro', 'Massariquinho', 'O Cacuriá' e as cirandas estavam presentes praticamente em todas as aulas. Era o nosso aquecimento. Após os jogos, havia sempre um diálogo e, como mediadora, eu levantava questões sobre as cenas, como: mostrar e não contar, estar presente em cena, não perder o foco, não se preocupar em ficar bonito, arrumar o cabelo, a roupa.

Ao final de cada aula, os alunos registravam nos protocolos a sequência dos jogos e suas observações pessoais em três tópicos: (i) como foram os jogos, (ii) as dificuldades e (iii) suas observações. Eu tive que dividir em tópicos, pois os primeiros textos resumiam-se em "foi muito legal a aula", e isso não ajudava em nossas reflexões, uma vez que é a partir dos protocolos que eu dava a sequência ao trabalho.

Antes de iniciarmos as aulas, aconteciam as leituras. O protocolo foi um dos instrumentos de trabalho usado por Brecht e é, antes de qualquer coisa, um registro. É através dele que o trabalho é avaliado cotidianamente, permitindo-nos, além de avaliá-los, tomá-lo como modelo esclarecendo dúvidas, promovendo a dialética como método de pensamento.

Inseri os jogos teatrais no segundo bimestre. Nesse trabalho, apresentavam regras explícitas e eram divididos em dois grupos, os de jogadores e de público. Esses jogos estiveram presentes em todo o processo de criação, pois, para BOY (2007, p. 53):

> o princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, isto é, a comunicação que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre indivíduos mediados pela linguagem teatral, que se encontram engajados na solução cênica de um problema de atuação.

Àquela altura, os alunos já se mostravam mais à vontade e praticamente todos queriam jogar. Foi difícil administrar a execução dos jogos com todos os alunos, já que tínhamos pouco tempo e não queria gerar frustrações. Os alunos que não jogavam, na aula seguinte, eram os primeiros a propor para retomarmos o jogo da aula anterior, todos queriam experimentar. Todo o meu planejamento diante dessa situação teve que ser refeito. Percebi que não era a quantidade de informações que alimentariam o processo de forma produtiva e, ao me deparar com Bondía (2002, p. 21),

> informação não é experiência, e que a informação não deixa lugar para a experiência, e ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência e que o conhecimento não se dá sob a forma de informação.

Aceitei o desafio de reduzir todas aquelas informações que havia planejado. Dentro dos jogos propostos, pude perceber a "carta de alforria" que seus corpos receberam. A cada aula, eles mesmos eram surpreendidos com a possibilidade do corpo ocupar espaços inusitados, pois, de acordo com Koudela (2001, p. 16) *as crianças sofrem intensamente com a falta de movimento que gradativamente elimina as necessidades naturais.*

Foi surpreendente e desafiador. Jamais esperei que a turma toda se envolvesse tanto com o processo. Mas a dificuldade e a responsabilidade como mediadora também aumentou, os alunos tornaram-se críticos e em suas descrições a cada postura de minha parte como sendo autoritária, eram criticadas.

Isso ajudou a rever a minha postura diante das situações de conflito e o quanto eu estava interferindo no processo e na criação espontânea dos alunos. Não é nada fácil ouvir do seu aluno uma crítica a seu respeito e ainda mais quando é verdadeira. O respeito e a coragem do aluno ao falar do professor sem ser punido fez com que nos tornássemos companheiros do processo.Ninguém ficava ofendido com uma crítica, pois era completamente construtiva e o grupo amadurecia.

No terceiro bimestre, fomos surpreendidos pela suspensão das aulas devido à gripe suína, o que acarretou grande revolta dos alunos. Mesmo com a reposição das aulas aos sábados, não daríamos continuidade, pois havia um projeto da escola que seria desenvolvido nesse período. Mais uma vez, readaptei todo o processo de forma que não prejudicasse o andamento das atividades.

No decorrer das atividades desenvolvidas, muitos questionamentos surgiram. Os alunos queriam apresentar o que haviam criado, queriam mostrar a seus amigos. Um produto final, não era o foco no início do processo, mas, posteriormente, tornou-se uma vontade coletiva. Havia um grande impedimento, nossas aulas eram às sextas-feiras, e muitas vezes, éramos surpreendidos com reuniões de pais, ou outras nesse dia. Não querendo decepcioná-los, novamente tive que fazer algumas alterações no percurso, mas deixei claro que não iríamos fazer uma montagem, pois não havia tempo disponível. Mostraríamos *pequenas formas* [277], tendo a imagem do corpo no espaço, como modelo de ação.

> O modelo de ação foi utilizado por Brecht, que convida o jogador a um exercício de identificação e questionamento do modelo. No jogo o autor/ator do processo de conhecimento é o atuante. Objetivo principal não é levar o atuante a aprender um conteúdo específico, mas sim ensinar/aprender o jogo dialético do raciocínio, como participante de um processo de conhecimento sensório-corporal. (KOUDELA, 2008, p.2)

Conversei com a coordenadora da escola e com a direção sobre o desejo dos alunos em mostrar o que estavam realizando nas aulas de arte

[277] O conceito de "pequenas formas" foi exposto durante a oficina O Presente do jogo, ministrada por Jean-Pierre Ryngaert, pelo programa de pós-graduação em teatro na UNIRIO no segundo semestre de 2000.

e pedi para que não houvesse nenhum evento na escola nas sextas-feiras, durante o quarto bimestre. A direção e a coordenação concordaram, inclusive, com a mostra das cenas. Nesse período, levei os alunos para assistir a um espetáculo, "Diz a lenda", sob minha direção. Nessa montagem de teatro processual, o público caminhava junto com os atores, ao ar livre, ocupando muitos espaços de um parque da cidade. O público podia explorar os vários espaços do parque, ouvindo as lendas e, a cada momento, era surpreendido por atores saindo da mata, em cima de árvores, no meio do público, dentro da água, enfim, utilizando todo o espaço.

Depois dessa experiência, alguns dos meus alunos vieram me procurar com a proposta de explorarmos o espaço da escola, para fazermos um teatro como eles diziam: "andando por todo o espaço da escola". Como já havíamos trabalhado muito na sala de aula, resolvi nessa nova fase ouvir os alunos.

Na coleção dos jogos do Olhar, Veloso (2008) trabalha o enquadramento do espaço com um jogo proposto por Ryngaert.Escolhi esse jogo para entrarmos em contato com o espaço externo . Entreguei a eles uma máscara de papel(um retângulo de 15 cm x 12 cm, com outro retângulo vazado de 7 cm x 4 cm, posicionando no centro do primeiro retângulo). Cada um deveria escolher e anotar suas impressões sobre o que apreciavam. Saímos da sala de aula com a máscara na mão e a liberdade foi total. Eles podiam escolher qualquer espaço desde que não comprometesse a saúde física dos integrantes do grupo.

A escolha do espaço era feita pelo "buraquinho" da máscara como se fosse a lente de uma câmera. Após a escolha do local, propus que quem tivesse vontade podia ocupar o lugar com o corpo de forma a compor o espaço. Àqueles se juntaram outros alunos que buscavam construir um diálogo corporal com aquele que já estava presente e, assim, formamos uma sequência de três imagens. A cada sequência, eu registrava através da fotografia e os alunos davam um nome para aquele espaço. Para

Soares (2003, p. 169) o espaço deixou de ser percebido como um lugar comum, indiferente e passa ser observado segundo suas qualidades estéticas, transformando-se agora em signo produtor de uma possível teatralidade.

As cenas foram acontecendo de forma espontânea. O corpo no espaço já se configurava em uma forma estética. Na sala de cinema da escola, assistimos às imagens no telão e os grupos foram decidindo, qual imagem escolher e formavam a sua sequência. A partir daquela imagem, a cena seria criada. Não podia escolher o mesmo espaço, pois as cenas seriam itinerantes. Também não havia a necessidade de ter sequência lógica de uma cena em um espaço com a outra cena em outro local, estávamos trabalhando de forma fragmentada, pois o teatro pós-dramático se vale muito desse recurso.

Nas criações, o grupo acabava esquecendo-se de como o corpo havia se configurado naquele espaço. Então, eu deixei, na sala de cinema, o *datashow* ligado e, a cada dúvida, eles recorriam às imagens; desse modo, as cenas foram sendo construídas. A sétima série colocou o texto de Edgard Allan Poe**;** a quinta série utilizou apenas os jogos transformando-os em cenas, o que não diminuiu a qualidade do seu trabalho; outras salas se apropriaram da forma estética sugeridas pelo corpo para compor o texto.

Na última aula, antes da nossa apresentação intitulada Mostra de pequenas formas, pudemos notar que tínhamos dificuldade para locomover o público e também percebemos que quem não conseguia assistir às cenas, acabava dispersando e atrapalhava quem estava atuando. O público, nesse momento, eram os próprios alunos da sala.

Muitas sugestões foram colocadas na roda de conversa. Sugeri a eles que podíamos escolher apenas duas salas para assistir, mas a discussão ficou mais acirrada, pois não chegamos a nenhuma conclusão de que sala escolher. Logo, uma aluna sugeriu que apresentássemos duas sessões e por unanimidade a sugestão foi aceita. A apresentação

aconteceu na segunda semana do mês de dezembro, finalizando nossas atividades. Quando as duas sétimas séries assistiram a seus respectivos espetáculos, perceberam a variedade de possibilidades para a construção de cenas.

> Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (BONDÍA, 2002, p. 27).

O mesmo aconteceu com as quintas séries. Outra observação também foi de como cada grupo resolveu as cenas. Mesmo trabalhando os mesmos jogos, o mesmo conteúdo, os alunos perceberam o quão singular foi o trabalho de cada um.

O aluno Marcos da sétima série, deficiente visual, tinha em muitos momentos uma acompanhante em suas atividades. Essa pessoa traduzia os protocolos em braile que o Marcos fazia para que eu pudesse ler. A minha intenção não era fazer nada diferenciado para o Marcos, mas colocá-lo em cena de forma espontânea. Em um dos protocolos, Marcos escreveu: "a aula dos jogos populares foi a que mais chamou a minha atenção, pois fui o foco da aula" Havia jogos que, segundo ele, nunca havia experimentado. Até aprendeu a pular corda e brincou de pega-pega com vendas, mesmo não enxergando, preferiu ser vendado. Em outro protocolo disse: "hoje fiz uma descoberta em minha vida,descobri que tenho percepção de calor através dos olhos". Outra observação é que seus braços ficavam sempre grudados ao longo do corpo, propus um exercício em que ele ficava no centro do círculo e todos os alunos individualmente jogavam bolinhas que ele tinha que agarrar.

Na primeira tentativa, não deu certo ele não conseguia perceber a bola. Na aula seguinte, coloquei um guizo dentro da bola, os alunos jogavam e ele conseguia agarrar as bolas, deixando assim seus braços livres. Nas aulas sobre a leitura dos corpos no espaço, eu descrevia o que estava acontecendo e ele propunha a movimentação para compor a cena. Às vezes, eu pedia para ele iniciar a movimentação e o grupo compor a

cena a partir do seu movimento. Uma das cenas que ele propôs, acabou se sobressaindo e foi para a mostra. Ele também era muito crítico em suas observações, tanto pessoais quanto com o grupo de alunos da classe.

Os protocolos foram fundamentais para avaliação do processo. Todos foram avaliados desde aluno, professor, participantes e plateia. A prática da reflexão e o debate fizeram parte do cotidiano no trabalho desenvolvido. Conhecendo o jogo, cada aluno ganhou autonomia para decidir o que lhe é possível obedecer, optar, resistir ou negligenciar.

A utilização do modelo de ação ora da imagem, ora do texto, ampliou a possibilidade de leitura dos significantes linguísticos. Ao experimentar o modelo e transformá-lo, ganhou-se um corpo, aproximando do cotidiano dos alunos/jogadores. Esse jogo dialético se organizou na medida em que o aluno/jogador passou a ser o sujeito autônomo na criação teatral, que era um dos objetivos propostos no início do processo.

Experimentando

Explorar o teatro como linguagem na escola, observando as relações do corpo com o espaço, foi o eixo norteador deste trabalho. O espaço interior e exterior é acompanhado pelo pensamento de Bachelard, que convida à ação, e antes da ação a imaginação trabalha. Ao interferir na territorialidade na sala de aula, o corpo do aluno se retraiu, pois, foi tirado da "zona de conforto".

Como mediadora do processo e atenta as reações corporais causadas pela transformação do espaço, foi preciso dar um destino exterior ao seu interior. Spolin (2003) diz que se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa. Ao observar em sua frente o espaço vazio e desafiador, proporcionado pela retirada dos móveis da sala de aula abriu-se para um novo objetivo: a experiência, o fazer.

Os jogos populares possibilitaram ao aluno o encontro com esse novo espaço chamando-o para fora de si mesmo. Eles tiveram a função de

tornar os alunos mais disponíveis, o lúdico permitiu ao aluno a jogar, sem a preocupação de se sentir exposto, pois em um jogo o objetivo é estar presente. Mesmo sendo observado, é possível observar a sua entrega.

Ao observar os jogadores, os alunos que assistiram, puderam perceber como o elemento estético vai se formando e transformando a favor de uma teatralidade. Ao colocar o próprio jogo em cena, e não apenas a ação de jogar, possibilitou aos alunos relacionarem o jogo como elemento estético da linguagem teatral e não apenas como uma brincadeira. Essa transformação do jogo para a linguagem teatral traz a autonomia no processo de criação. Quando um dos alunos cita em seu protocolo que "estamos fazendo o NOSSO teatro onde Nós fazemos e formamos as nossas ideias", deixando as palavras "nosso" e "nós" em letras maiúsculas, revelam indícios de autoria. Dessa forma, o processo tornou-se lúdico e exploratório sem recair nas experiências estereotipadas como a escolha de um texto qualquer e a divisão dos personagens de formas arbitrária, que foram discutidas no início do texto.

Como todo processo de aprendizagem, ao se apropriar do percurso criador, cria momentos de reflexão e discussão sobre o processo, aumentando a criticidade em relação ao que está fazendo. Mais do que uma resposta a pergunta inicial, se era possível fazer teatro como linguagem na instituição escolar, são os desdobramentos que outras perguntas vão gerando ao longo da pesquisa. Como dar continuidade ao processo, se a cada ano um professor é responsável pela sala? Como fazer com que essa experiência se mantenha presente no seu ato de criar?

Respondendo aos questionamentos iniciais, digo que não só é possível fazer teatro como linguagem, como também, possibilita aos alunos que assistem aos espetáculos um olhar diferenciado das linguagens teatrais, formando, inclusive, público para fruição de espetáculos.

Ao propor diferentes espaços para experimentações, utilizando-se do "não lugar" para compor uma dramaturgia a partir das imagens

estabelecidas foi um desafio. Até mesmo na utilização do texto de Edgard Alan Poe, foi possível ver a abordagem do verbal por um novo olhar.

O processo de descobertas em dar movimentos à fotografia gerou possibilidades de discussão e reflexão, pois aluno e professor estavam no mesmo processo de pesquisa. Não havia ideias pré-estabelecidas, apenas um roteiro de ações que foram sendo alterados conforme a necessidade do grupo.

As imagens formadas pela composição das cenas e a apresentação intitulada *pequenas formas* trouxe um olhar de estranhamento para o público, pois a cenas apresentadas eram fragmentadas não havendo uma sequência lógica, tirando o conceito de histórias com começo, meio e fim, tão abordadas na escola.

Ao perguntar para o público se havia gostado, um aluno respondeu: "eu não entendi nada, mas eu gostei, achei bonito". As imagens no teatro contemporâneo são marcadas por uma tessitura fragmentada, incompleta, efêmera como diz Soares (2003). É importante que o ambiente escolar dialogue com o teatro de forma diferenciada, pois hoje o que mais perscruta na cena, não é mais a identificação com o personagem, mas como o jogo do ator nos instiga. (GUÉNOUN, 2004, p. 143).

É neste olhar duplo e compartilhado do fazer e observar que esta prática foi conduzida. O importante é que as sementes foram semeadas dentro do espaço de cada um, agora é esperar que as respostas surjam. Ou não.

Referências

ANDRÉ, Marli E.D.A. ; LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

BARCHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In Revista Brasileira de Educação, n.19, 2002, p.20-28.

BOY, Tânia C.S. Teatro Estudantil: as tecnologias do eu e a constituição ética de si (Dissertação de Mestrado). Sorocaba: Uniso, 2007.

BROOK, P. A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro:Civilização brasileira, 1999.

COELHO,Teixeira.O que é ação cultural?São Paulo:Editora Brasiliense,1989.

GUÉNOUN, Denis. O teatro é necessário? São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOUDELA, I.D. Jogos Teatrais. São Paulo:Perspectiva, 2006.

REVERBEL, Olga. Teatro na sala de aula. Rio de Janeiro:Olympio,1979.

RYNGAERT, Jean Pierre. Jogar,representar.São Paulo:Cosac Naif:São Paulo,2009.

SOARES,Carmela Corrêa. Pedagogia do Jogo Teatral: Uma poética do Efêmero. O Ensino do Teatro na Escola Pública. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). UNIRIO,Rio de Janeiro,2003.

SPOLIN,V. Improvisação para o Teatro. [tradução de Ingrid Dormien Koudela]. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SPOLIN,V. Jogos Teatrais no livro do diretor.[apresentação Ingrid Dormien Koudela]. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SPOLIN,V. Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor. [tradução de Ingrid Dormien Koudela]. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia.A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.Cadernos Cedes, ano XXI,nº53,abril de 2001.

UBERSFELD, Anne. Espaço e Teatro. São Paulo: Grupo Tempo. Disponível em:http://www.grupotempo.com.br/tex_ubersfeld.html. Acesso em: 10 de dezembro de 2006.

VELOSO,Verônica G.Jogos do Olhar-procedimentos cinematográficos para a composição da cena teatral.Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas)- USP-São Paulo,2008.

DIVERSIDADE CULTURAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO ESCOLAR

Magda Cristina Fulan Bellini[278]; Alda Regina Tognini Romaguera

Introdução

As diferentes manifestações de preconceito, discriminação e as diversas formas de violência que ocorrem entre os adolescentes no Ensino Fundamental serão analisadas em profundidade nessa tese. Ao final, o estudo buscará apontar quais práticas pedagógicas seriam diferenciais para minimizar a problemática que se tornou parte do cotidiano em diversas escolas pelo país. A unidade escolar que servirá de base para este estudo fica na cidade de São Roque, no interior de São Paulo. A Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) Barão de Piratininga, atende estudantes do 6º ao 9º ano (11 até 14 anos) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental.

Objetivos

A pretensão é identificar como se dão as práticas de desrespeito, preconceito, discriminação, exclusão e violência no interior da EMEF Barão de Piratininga e demonstrar que a promoção de educação em direitos humanos na perspectiva intercultural é o caminho para desconstruir a condição posta.

Materiais e métodos

A modalidade teórica de pesquisa irá se pautar em um acervo bibliográfico para se aproximar do problema. Na pesquisa de campo ocorrerá a observação de atividades realizadas em sala sobre situações de discriminação, preconceito e exclusão. Também serão coletadas informações por meio de rodas de conversa, entrevistas, questionários e relatos de profissionais.

[278] E-mail: magdacfb@yahoo.com.br Área de estudo: Educação, Cultura e Cotidiano escolar.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras.* Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org >. Acesso em: 18/10/2017.

FANT, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.* Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio; Candau, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas.* 2. Ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

MINICURSOS

OS MELHORES USOS PARA O MICROSOFT ONENOTE EM SUA SALA DE AULA

Ricardo Slavov[279]

Objetivos

Organize os planos de lições e o conteúdo do curso no seu bloco de anotações digital.

Mantenha tudo em um Bloco de Anotações de Classe do OneNote e use a pesquisa avançada para encontrar o que procura, inclusive texto em imagens ou texto manuscrito.

Os blocos de anotações são salvos automaticamente e podem ser visualizados a partir de qualquer dispositivo online ou offline.

Justificativa

Economize tempo. Organize-se. Colabore.

Os Blocos de Anotações de Classe do OneNote têm um espaço de trabalho para cada aluno, uma biblioteca de conteúdo para material de apoio e um espaço de colaboração para lições e atividades criativas.

Este novo suplemento gratuito para a área de trabalho do OneNote (2013 ou 2016) foi projetado para ajudar os professores a economizarem tempo e serem ainda mais eficientes com seus Blocos de Anotações de Classe. O suplemento inclui distribuição de página e seção, revisão rápida do trabalho do aluno e integração das tarefas.

Referencial Teórico

Help do software.

Procedimentos Didático-Metodológicos

Curso ministrado no laboratório de informática, com exposição dos cenários, links de acessos e exemplos práticos de desenvolvimento dos Blocos de Anotações.

[279] E-mail: ricardo.slavov@prof.uniso.br

Recursos

Laboratorio de informática com acesso a Internet e o software Microsoft OneNote instalado.

Link de rede sem fio para os alunos conectarem seus dispositivos móveis a Internet, permitindo que cada aluno já instale o software em seu laptop, celular ou tablet.

Referências

https://www.onenote.com/classnotebook

https://www.saraiva.com.br/microsoft-onenote-step-by-step-9586801.html

https://support.office.com/pt-br/article/livro-eletrônico-o-onenote-2016-dicas-e-truques-4e08cf8b-dc37-4229-bdef-1f580220b6f5

https://support.office.com/pt-br/onenote

http://onenoteforteachers.com/pt-BR

https://www.microsoft.com/pt-br/store/p/onenote/9wzdncrfhvjl

MENDELEY NA PRÁTICA: INSERIR CITAÇÕES E REFERÊNCIAS

Ricardo Slavov [280]

Objetivos

O objetivo é apresentar e iniciar o aluno no uso do software Mendeley, conhecendo as funcionalidades básicas e aprender o como inserir referências e citações por meio do software gratuito de gerenciamento de referências. Com o Mendeley Reference Manager, você pode facilmente organizar e pesquisar sua biblioteca pessoal, anotar documentos e citar enquanto escreve.

Justificativa

Os estudantes de pós-graduação que estão escrevendo seus artigos, dissertações e teses, podem utilizar o software Mendeley para importar os metadados dos arquivos pdfs e gerenciar as suas referências usando a normalização da ABNT. Além da sincronização online por senha, o software permite o compartilhamento usando diversos computadores e sem perder nada. Além de ser uma excelente rede social de compartilhamentos de artigos científicos.

Referencial Teórico

Guias de Ajuda do software.

Procedimentos Didático-Metodológicos

Curso ministrado no laboratório de informática, com exposição dos cenários, links de acessos e demonstrações de como inserir referencias e citações.

Recursos

Laboratorio de informática com acesso a Internet e o software Mendeley instalado. Link de rede sem fio para os alunos conectarem seus dispositivos móveis a Internet, permitindo que cada aluno já instale o software em seu laptop, celular ou tablet.

Referências

https://www.mendeley.com/

http://resources.mendeley.com/

http://bsf.org.br/wp-content/uploads/2009/09/abnt.csl

http://abnt.org.br/

http://resources.mendeley.com/Mendeley_Desktop/introduction/

[280] E-mail: ricardo.slavov@prof.uniso.br

EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E ESTRUTURA

Special education: history, legislation and structure

Tamiris Aparecida Fachinetti[281]; Bruna Rafaela de Batista[282]

Objetivos

Mostrar uma retrospectiva histórica da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e na educação. Apreender conceitos relativos às políticas públicas nacionais e internacionais; Identificar suas interfaces com a Educação na perspectiva da Educação Inclusiva; Reconhecer a atuação das políticas públicas contextualizando com o histórico da inclusão; Compreender a organização política nacional relativa ao atendimento educacional especializado.

Proporcionar aos profissionais da educação: oportunidades de reflexões acerca das políticas públicas envolvendo a temática de inclusão; promover um melhor entendimento sobre as possíveis formas de contemplar a Educação Inclusiva.

Ementa

As políticas públicas e suas interfaces com a educação inclusiva. A organização do poder público para a manutenção das perspectivas inclusiva. A legislação no campo da educação especial.

Justificativa

Refletir como a passagem de momentos históricos é fundamental para compreender a importância do reconhecimento e da luta por direitos de pessoas com deficiência na sociedade. Nesta perspectiva, verificar a grande influência que a história da Educação Especial teve na criação de mecanismos legais, em diferentes momentos e concepções da educação, visando instituir a melhor forma de olhar a pessoa com deficiência. Além disso, é essencial preconizar como a inclusão tem se constituído pelas

[281] E-mail: tamirisfachinetti@gmail.com
[282] E-mail: bru_tifa@yahoo.com.br

políticas públicas até os dias atuais, de modo a nortear e garantir que os alunos com deficiência tenham condições de acesso e permanência na escola mediante a uma educação de qualidade sem distinção de qualquer natureza.

Historicamente a escola excluiu diversos grupos de alunos considerados diferentes, e que, portanto, não correspondiam aos padrões socialmente aceitos. Dentre os grupos de excluídos do contexto educacional estão aqueles que apresentam alguma deficiência, que foram ao longo do tempo impedidos de usufruírem, de maneira equânime seus direitos civis como cidadãos comuns.

A história que culmina a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade é marcada por quatro grandes momentos, sendo eles a exclusão total que perdurou até por volta do século XV, a Segregação que compreendeu do século XVI até o início do século XX, a Integração que abrange a segunda metade do século XX e a Inclusão que se inicia no final do século XX e vem sendo construída até os dias atuais. Entender como se deu a passagem desses quatro momentos históricos é fundamental para compreender a importância do reconhecimento e da luta por direitos de pessoas com deficiência.

Durante todas essas fases diversos mecanismos legais foram criados para amparar cada nova concepção de qual a melhor forma de olhar a pessoa com deficiência. A intensificação de leis, decretos e regulamentos ocorreu na fase denominada de inclusão. O estabelecimento de bases legais fortaleceu-se com alguns marcos que beneficiaram o reconhecimento das pessoas com deficiência.

Assim inclusão vem sendo, progressivamente, discutida há mais de 20 anos e tem como foco incluir pessoas com deficiência no meio social, eliminando qualquer tipo de barreira. Nessa concepção o problema passa a ser bilateral, em que sociedade reconhece como suas inadequações refletem na vida da pessoa com deficiência.

Diante desse discurso a sociedade tem buscado em passos lentos atender as necessidades especiais de pessoas com deficiência nos mais variados segmentos. Especificamente a educação é uma das partes de maior entrave na busca desta equiparação de direitos e oportunidades.

Todos os documentos referentes a inclusão, que serão apresentados e discutidos no mini curso reafirmam o compromisso da sociedade para com as pessoas com deficiência, garantem direitos igualitários, a contemplação de qualquer dificuldade ou necessidade especial que esses indivíduos possam ter e serviços que auxiliem na melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. O intuito disso tudo, que é a própria inclusão, é de tratar esses indivíduos com equidade em relação aos seus diretos, considerando a necessidade de diferenciação nos recursos e técnicas, porque as oportunidades devem ser as mesmas para todos o que muda é a forma como ela é disponibilizada.

Para que a inclusão de fato aconteça é preciso que ocorra uma mudança estrutural na sociedade, pensando que uma civilização justa sem nenhum tipo de discriminação passa pela escola, essa mudança pode começar pelo processo educacional.

De forma geral, da Educação Infantil até os níveis finais da educação, a estrutura oferecida no Brasil, para a inclusão de alunos com deficiência em âmbito educacional, pode ser analisada sobre três diferentes perspectivas, sendo elas:

I. As classes especiais que ainda vêm do modelo de integração em que é necessário um espaço separado para o aluno com deficiência, essas classes especiais são encontradas em instituições filantrópicas como, por exemplo, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES).

II. O Atendimento Educacional Especializado que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais. Segundo Fachinetti, Garcia e Lourenço (2015) o atendimento educacional especializado é entendido como oferta

de serviços que gerem oportunidades e condições de acesso e aprendizagem aos alunos público alvo da Educação Especial.

III. O último modelo de atendimento educacional para pessoas com deficiência parte da perspectiva estrutural do Ensino Colaborativo em que o professor da Educação Especial organiza e acompanha todo o processo de inclusão de alunos com deficiência juntamente com o professor da sala comum.

Fazendo uma retrospectiva da história de pessoas com deficiência e analisando o quadro atual da sociedade em que vivemos percebe-se que, mesmo ainda encontrando dificuldades para que a inclusão de fato ocorra, o espaço que as pessoas com deficiência conquistaram é enorme quando comparado ao século XV, por exemplo, havia práticas que já foram usadas lá atrás e hoje são inadmissíveis. O processo é lento mas, de fato, ele ocorre e isso faz parte da história da sociedade e oferece esperança para que o cenário atual, que ainda não é perfeito, modifique-se.

Procedimentos Didático-Metodológico

Aulas dialogadas; discussão e exposição de vídeos.

Recursos Materiais A Serem Utilizados

Computador e data-show.

Referências

BRANDENBURG, L. E. ; LUCKMEIER C. A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. In: Congresso Estadual de Teologia, 1, 2013, São Leopoldo. *Anais*... São Leopoldo: EST, 2013. p. 175-186. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/teologia%20inclusao%20exclusao%20brandenburg.pdf.>Acesso em 09 fev. 2016.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 20 de agosto de 2015.

BRASIL. *Lei nº. 7.853*, de 24 de Outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário

Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. *Lei 9.394/96,* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>*.* Acesso em 14 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, p. 10, 21 dezembro 1999.

BRASIL. *Decreto nº 3.956*, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 11 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 2.678*, 24 de setembro de 2002. Brasilia, DF: [s.n], 2002a. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2002/por_2002_2678_MEC.pdf>. Acesso em 15 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.Diário Oficial da União, Brasilia, 24 de abril. 2002b.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Portaria nº 3.284*, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União*,* Brasília, DF, 11 novembro. 2003.

BRASIL. *Decreto nº 5.296,* de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. DiárioOficial da União*,* Brasília, DF, 3 dez. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial*. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla*. Brasília: MEC/SEESP, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto n°5.626*, de 22 de dezembro de 2005a. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasilia, 23 de dez. 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decretod5626.htm>. Acesso em: 06 set. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva*. Brasília:MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em 20 ago. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

BRASIL. Resolução nº 4, de 02/10/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 17,5 de outubro de 2009. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em 19 mar. 2014.

BRASIL. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial- MEC, v. 9. (*Fascículo IX. qxd*). 2010b.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providencias.Diário Oficial da União, Brasília, DF , 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em 23 ago. 2016.

BRASIL. *Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC, SECADI, Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2012.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB,DICEI, 2013.

BRASIL. INEP. *Censo Escolar*. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/20777-censo-indica-crescimento-de-38-nas-matriculas-e-total-de-alunos-chega-a-73-milhoes-em-2013>. Acesso em: 11 out. 2015.

BRASIL. INEP. *Censo Escolar*. 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/202-noticias/264937351/21439-numero-de-matriculas-de-pessoas-com-deficiencia-cresce-no-brasil >. Acesso em: 11 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06/07/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência). 2015b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 19 agos. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI/DPEE. *Nota Técnica n°20*de 18 de Março de 2015c. Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7° da Lei n° 12764/2012 regulamentada pelo Decreto n° 8368/2014. Disponível em: <http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/nota_tecnica_20_orientacao_aplicacao_multa_20mar.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

CALDAS, R. F. L. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v.7, n.1, p.21-33. 2005.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia. *Cadernos Cedes*, v.19, n.46, p. 29-40, set., 1998.

CHAVIER, M.R. As contribuições da reflexividade na diversidade – Um caminho para inclusão. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação UFG*, Goiás v.31 n.2, p. 209-217, jul./dez.2006.

FACHINETTI, T.A.; GARCIA, A. G.; LOURENÇO, G. F. Atendimento educacional especializado (AEE) e a oferta para alunos com deficiência física. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 1, n.2, p. 172-186, jul./dez. 2015.

FILHO, A. V. C.; FERREIRA, G. Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência. *SER Social*, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116, jan./jun. 2013. Disponível em:<http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/9599/7136>. Acesso em: 10 out. 2017.

FONSECA, R.T.M. Proteção jurídica dos portadores de deficiência. *Revista direitos difusos*, São Paulo. v.4, n. 1, p. 481-486, dez. 2000.

GALVÃO FILHO, T.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e paradigmas educacionais: percepção e práticas dos professores. In: Reunião da ANPEd, 34., 2011, Natal.*Anais...*Natal: ANPEd, 2011. p. 1-15.

GARCIA, R.M.C. Políticas Inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M. (Orgs). *Educação Especial:* diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Meditação, 2010. p. 11-23.

GUJUR, M. L. P. Dialética Inclusão – Exclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n.1, p.39-56 jan./jun., 2003.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In:_____*Uma escola duas línguas:* letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 01-11.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência:* contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. 235 p.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *Revista Integração*. Brasília: CORDE, ano 8, n. 20, p. 29-32, 1998.

MANZINI, E, J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área da educação. In: BAPTISTA, C, R.; CAIADO, K, R. M.; JESUS, D, M. (Org.). *Educação Especial: Diálogo e Pluralidade.* Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 281-289.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, v.11 n.33, p. 387-405, set./dez. 2006.

NUNES, S. D. S; SAIA, A. N; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília- Conselho Federal de Psicologia, v. 35, n.4, p.1106-1119, 2015.

O PROJETO DA DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CASO DO TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA

The project of the brazilian military civil dictatorship for special education: the case of the federal territory of Roraima

Maria Edith Romano Siems-Marcondes[283]

Resumo: O presente minicurso tem por objetivo apresentar os principais documentos relativos às políticas de educação especial que nortearam as ações da ditadura civil militar brasileira (1964-1985), destacando as orientações que se disseminavam através do Centro Nacional de Educação Especial, criado em 1973. Os desdobramentos dessas políticas serão discutidos a partir da análise dos documentos legais e normativos produzidos à época em âmbito federal e cotejados com os documentos produzidos regionalmente e a forma como essas diretrizes se disseminam no Território Federal de Roraima, região localizada no extremo norte amazônico. Em Roraima, a ausência de iniciativas anteriores de atendimento do público-alvo da educação especial, possibilitou que os projetos e propostas do governo central fossem implantados sem a ocorrência de resistências nem de profissionais da área nem de parentes ou movimentos sociais de pessoas com deficiências. Desta forma, a análise desse processo histórico, naquela região, oportuniza o aprofundamento da compreensão quanto aos impactos dos compromissos internacionais firmados pelo governo brasileiro. O período em análise, coincide com um momento em que mundialmente se registravam expressivos movimentos de expansão dos direitos das pessoas deficientes, a exemplo das declarações firmadas em âmbito mundial e do estabelecimento do Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1971) e da Década Internacional da Pessoa Deficiente (1983 – 1993) destacam-se no cenário internacional. O minicurso será desenvolvido a partir da exposição e análise dos documentos de natureza legal, cotejados com as diretrizes do plano de ação do CENESP e apresentando o processo histórico de constituição dos serviços de educação especial em Roraima, em cuja trajetória pode-se observar a aplicação integral desses planos e projetos.

Objetivo

Apresentar e discutir os principais encaminhamentos das políticas em educação especial que nortearam as ações do governo militar brasileiro no período 1964 – 1985, com destaque para as orientações que se disseminam através do CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, analisando seus desdobramentos a partir do processo histórico de implantação de um sistema de educação especial no Território Federal de Roraima.

[283] E-mail: edithromanos@hotmail.com Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima. Doutora em Educação Especial. Desenvolve estudos em História da Educação Especial e Educação Especial.

Justificativa

A educação especial é na atualidade, legalmente considerada como modalidade de ensino transversal a todos os níveis e demais modalidades de ensino. Esta modalidade, entretanto, permanece ausente das políticas públicas educacionais brasileiras até meados dos anos 1960, quando, no conjunto dos acordos internacionais firmados pela ditadura civil militar brasileira, registram-se processos de estruturação de espaços e ações destinados à realização de serviços de educação especial em todo o território nacional, demarcando a expansão que esta área vivencia ao longo da década de 1970. O estudo das políticas e propostas da ditadura militar para a educação especial, exemplificada na materialidade de sua execução em um Território Federal, pode trazer elementos expressivos de compreensão dos processos de constituição da área em nosso país, contribuindo para estudos que tenham por objeto a história da educação especial no Brasil.

Exposição sobre o Referencial Teórico a ser Utilizado (no Mínimo 500 Palavras)

A tese Educação Especial em Roraima: história, política e memória (SIEMS-MARCONDES, 2013) realizada no ano de 2013 no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, dedicou-se a compreender o processo de constituição histórica da educação especial em Roraima, estado localizado no extremo norte brasileiro que tem uma estrutura de oferta de serviços para os estudantes público-alvo da educação especial, integralmente oferecidos em instituições mantidas e administradas pelo poder público e, que até o início dos anos 2000 eram integralmente vinculadas aos setores de gestão educacional, e não à assistência social ou saúde, como em outros estados brasileiros.

No processo de pesquisa, desenvolvido na perspectiva da "história vista de baixo" de E. P. Thompson, constatou-se que o princípio da implantação dos serviços, deu-se a partir de 1973, por indução do

governo federal, em ações que foram determinadas aos governadores que ao então Território Federal de Roraima se dirigiam, com missões previamente estabelecidas.

Os territórios federais, considerados como áreas de proteção de fronteiras nacionais, constituíam-se em espaços privilegiados de aplicação dos projetos majoritários do governo ditatorial militar e, no caso de Roraima, contaram ainda com a inexistência anterior de grupos, movimentos sociais ou entidades filantrópicas destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência, o que levou a que não houvesse quaisquer resistências às ações propostas pelas equipes técnicas responsáveis pela área no governo federal.

Os serviços de educação especial já anunciados na reforma educacional prevista na lei federal 5692 de 1971, desenvolve-se como parte de acordos internacionais firmados e conta com a participação direta de consultores estrangeiros que orientam as várias etapas de estruturação do CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, cuja criação dá-se em 1973, como relata Pires (1974). No estabelecimento da estruturação do Centro Nacional de Educação Especial, órgão central do Ministério da Educação que iria centralizar as ações federais e disseminá-las por todo o país, um projeto articulado que contempla a implantação de serviços para os estudantes, na forma de Centros e de Classes Especiais; a formação de professores e técnicos; a estruturação de oficinas protegidas e outros espaços de capacitação profissional para os excepcionais adolescentes e adultos com vistas à sua inserção no mundo laboral e uma ênfase a atividades de educação física e desporto, compatível com as expectativas e valores de um governo militar.

No Território Federal de Roraima as ações que se desenvolvem são as previstas nos projetos e no plano de ações do CENESP o que é destacado em Siems-Marcondes (2016), estudo que será aprofundado a partir do cotejamento com os documentos de natureza legal emanados a época. Esta análise documental partirá do estudo de documentos como o

Decreto que faz alusão à comemoração da Semana do Excepcional (BRASIL, 1964) passando pelas legislações específicas de educação (BRASIL, 1971 e BRASIL 1972) e da criação do CENESP (BRASIL, 1973). Esses documentos serão cotejados aos seus desdobramentos na normatização legal que se efetiva no Governo do Território Federal de Roraima (RORAIMA, 1978, 1981 e 1984) e como estes se estruturam em práticas.

Procedimentos Didático-Metodológicos

O curso será desenvolvido a partir da exposição dos temas propostos, buscando em todas as suas etapas, a construção de diálogo com os participantes, que possibilitem o aprofundamento de reflexões que possam ser construídas cotejando as ações que efetivamente se desenvolvem em Roraima, em sua sequencia temporal e em um processo comparativo com os planos de ação do CENESP e demais normativas legais. Dada a curta duração do processo, a avaliação será constante ao longo de trabalho, priorizando o diálogo com os cursistas, de forma a orientar o encaminhamento do trabalho e as ênfases temáticas adotadas.

Recursos Materiais a Serem Utilizados

Para o desenvolvimento das atividades do curso será necessário o uso de projetor tipo data show onde serão expostos os documentos de natureza legal e apresentados os trabalhos desenvolvidos no Território Federal de Roraima, através de registros de imagem, tabelas e demais elementos necessários ao acompanhamento dos temas em exposição

Serão ainda utilizados textos de base legal em cópias xerox e apresentação dos originais dos referenciais bibliográficos utilizados na construção de nossas reflexões. Será ainda disponibilizado um acervo digital com os materiais abordados ao longo do curso (via e-mail), de forma a potencializar a condição de continuidade e aprofundamento de estudos para os cursistas.

REFERÊNCIAS

Brasil. Presidência da República. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

Brasil. Presidência da República. Decreto n. 54.188, de 24 de agosto de 1964. Institui a semana Nacional da Criança Excepcional. Diário Oficial da União,Brasília, DF, 24 ago. 1964. Seção 1, p. 7.532.

Brasil. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União Brasília, DF, 12 ago. 1971.

Brasil. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE n. 848/72 sobre educação de excepcionais, de 10 de agosto de 1972. Brasília, DF, 1972.

Brasil. Presidência da República. Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul. 1973. Seção 1, p. 6.426

Pires, N. Educação especial em foco. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas Educacionais, 1974.

Roraima. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Territorial de Educação. Parecer CTE n. 17/1978. Fixa normas gerais para a educação no Território Federal de Roraima. Boa Vista: 9 ago. 1978.

Roraima. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Territorial de Educação. Parecer CTE n. 48/1981. Aprova Programa de Educação Especial do CENESP/MEC/SEC que tem por objeto a capacitação de recursos humanos e a expansão e melhoria da rede física. Boa Vista: 23 dez. 1981.

Roraima. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Territorial de Educação. Parecer CTE n. 29/1984. Traz instruções sobre o funcionamento de classes especiais. Boa Vista: 2 ago. 1984.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R., Educação Especial em Roraima: história, política e memória. Tese (Doutorado em Educacao Especial). Sao Carlos: UFSCar, 2013.

Roraima. M. E. R. Educação Especial em Roraima – 1970 a 2001: efeitos do regime militar. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: APONTAMENTOS SOBRE A AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA[284]

Special education: notes on affectivity in pedagogical practice

Mylena da Silva Guimarães[285]; Valdivina Alves Ferreira[286]

Resumo**:** Neste artigo objetivou-se refletir a respeito da afetividade na prática pedagógica na educação especial. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, com destaque à alguns marcos normativos que preconizam tal modalidade de educação. A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e é oferecida, principalmente, na rede de ensino. A prática pedagógica na educação especial mostra um fazer pedagógico inicial e considerando essa perspectiva, buscou-se, realizar um estudo em que o fazer pedagógico seja mais inclusivo. A partir dos resultados parciais, a pesquisa evidencia que a prática pedagógica baseada na escolha da afetividade pode propiciar aos estudantes o movimento de diferentes sentimentos vividos num processo escolar como sujeitos de direito garantidos por lei, e, principalmente, como seres humanos dotados de sentimentos que podem viver a significação de alunos como sujeitos do conhecimento.

Palavras-chave: Educação especial. Prática pedagógica. Afetividade. Marcos normativos. Conhecimento.

Abstract: This article aims to reflect on affectivity in pedagogical practice in special education. Bibliographical research and documentary research were used as methodology, highlighting some normative frameworks that advocate such a modality of education. Special education is a modality of teaching that permeates all levels, stages and modalities and is offered mainly in the educational network. The pedagogical practice in special education shows an initial pedagogical practice and considering this perspective, we sought to carry out a study in which the pedagogical making is more inclusive. From the partial results, the research shows that the pedagogical practice based on the choice of affectivity can provide students with the movement of different feelings lived in a school process as subjects of law guaranteed by law, and, mainly, as human beings with feelings that can live the meaning of students as subjects of knowledge.

Keywords: Special education. Pedagogical practice Affectivity, Normative milestones,. Knowledge.

---

[284] Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[285] Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2018); Especialização em Orientação Educacional e Gestão Escolar; Graduada em Letras - Espanhol pelo Centro Universitário de Brasília-UniCEUB; Graduada em Pedagogia pela Faculdades IESGO. Atualmente é professora no Colégio Le Petit Galois e no Colégio Internacional Everest (Brasília). Email: mylena.guimaraes@gmail.com

[286] Docente do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – na Universidade Católica de Brasilia (UCB). Email: valdivina5784@hotmail.com

Introdução

Para discorrer sobre Educação Especial dentro do contexto das práticas pedagógicas com enfoque na afetividade, é necessário compreendê-la como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação. No que se refere à educação especial, a Constituição Federal de 1988 indica, em seu artigo 208, que a educação especial seja realizada, preferencialmente, em classes regulares, sinalizando a educação de forma inclusiva.

Estudos sobre a atuação do professor em classes especiais e inclusivas apontam que o sucesso dessa intervenção depende da implementação de grandes mudanças nas práticas pedagógicas (O'DONOGHUE; CHALMERS, 2000). Segundo Silva Filho (2013, p. 28), práticas pedagógicas requerem do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar as demandas em seu contexto diário.

Neste estudo optou-se pela pesquisa bibliográfica onde consultou-se a literaturas relacionadas à educação especial, prática pedagógica e afetividade, que possibilitou o entendimento sobre as principais contribuições da afetividade na aprendizagem dos alunos nessa modalidade de ensino.

Dentro da necessidade de uma prática pedagógica diferenciada para atender os alunos, nota-se que a afetividade é muito importante para o desenvolvimento e construção do conhecimento, pois por meio das relações afetivas o aluno se desenvolve, aprende e adquire mais conhecimento que o ajudarão em seu desenvolvimento escolar. A afetividade e os sentimentos passam a ser instrumentos que podem beneficiar o aluno na tomada de decisões, pois são constitutivos do psiquismo humano. (COSTA; REIS; ARAÚJO, 2006).

O artigo tem como objetivo fazer algumas observações sobre a afetividade nas práticas pedagógicas na educação especial, trazendo para

o debate alguns apontamentos das normativas que regem o direito a educação dos alunos.

Educação Especial

A educação é um bem público de qualquer pessoa que reporta o exercício da cidadania de forma consciente, qualifica para o trabalho e é gratuita e obrigatória no Ensino Fundamental. O artigo 205 da Constituição Federal é cercado de proteção como, por exemplo, o oferecimento da Educação Básica garantida por lei para as pessoas de 4 aos 17 anos de idade.

Segundo a resolução CNE/CNB 2/2001:

> [...] por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001. Art. 3º grifos originais).

Os avanços e a regulamentação da educação especial após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Resolução CNE/CNB 2/2001 e outros documentos são vários. A partir dessas mudanças nas políticas que tratam da educação especial na perspectiva da educação inclusiva percebe-se que a escola deve ser aberta para todos e para novas ideias, ter diversidade, e oferecer qualidade no ensino.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 11 de setembro de 2001 os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagens ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares.

A respeito dos Marcos Legais que tratam sobre a Educação Especial no Brasil é importante ressaltar as conquistas que foram legitimadas pelos documentos elencados na tabela 1.

Tabela 1 - Principais normativos a respeito da Educação Especial no Brasil.

Constituição Federal – 1988	Assegurou, em seu artigo 208,o atendimento da pessoa com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
Lei nº 7.853, de 20 de dezembro de 1989	Prevê a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios. Determinação de matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência, porém, "capazes de se integrarem no sistema regular de ensino" (art.2º, I - f).
Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990	O artigo 53 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando sê-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Estabelece a matrícula compulsória, em cursos regulares, das pessoas com deficiência, indica a educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino e a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, bem como enfatiza a atuação

	complementar da educação especial ao ensino regular.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Conceitua a educação especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001	Considera educandos com necessidades educacionais especiais[287] os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Art. 5º)
Decreto 3.956, de outubro de 2001	Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas

[287] O termo utilizado no decorrer do texto refere-se ao público alvo da Educação Especial, ou seja, às pessoas com deficiência, superdotadas/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.Estratégia: priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.Estratégias:Contabilizar, para fins do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebam Atendimento Educacional EspecialixadoAEE complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Fonte: dados elaborados pela autora.

A Constituição Federal de 1988 assegurou, no art. 208, o atendimento da pessoa com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
>
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
>
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
>
> IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
>
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
>
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
>
> VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A Lei nº 7.853/1989, anterior a Constituição Federal de 1988 prevê a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios. Destaque para a determinação de matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência, porém, "capazes de se integrarem no sistema regular de ensino" (art.2º, I - f).

Regulamentando a Lei nº 7.853/1989, o Decreto nº 3.298/1999 estabelece a matrícula compulsória, em cursos regulares, das pessoas com deficiência, indica a educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino e a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, bem como enfatiza a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, no artigo 53, repetiu os termos da Constituição Federal de 1988 e amplia para as crianças e os adolescentes o rol de direitos previsto no texto constitucional.

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
>
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
>
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
>
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
>
> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

A referida lei estabelece que a criança e o adolescente gozem de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-se todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/ 1996) contempla um Capítulo específico para a educação especial, conceituando-a com uma "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996).

Ampliando os direitos a criança com deficiencia no ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), do Ministério da Educação (MEC), publicaram a Resolução CNE/CEB nº 2, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos que Apresentem Necessidades Educacionais na Educação Básica. Estas apresentam o conceito de educação especial:

> Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (MEC/SEESP, 2001).

Ainda em 2001, o Decreto 3.956/2001, reafirmou que as pessoas portadoras de deficiência[288] têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Esse Decreto teve importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso a escolarização.

Treze anos após esse Decreto, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, contemplou na Meta 4 a universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso àeducação básica. Diz o documento aprovado pela lei 13. 005 de junho de 2014:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Os marcos normativos e legais alteraram as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula, aos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular.

[288] Pessoas com deficiência- terminologia usada atualmente.

A inclusão emerge para a necessidade de um repensar do processo educacional e, ao mesmo tempo, mostra a necessidade de construir uma prática pedagógica que atenda a inclusão e o cumprimento das leis, vistos nos marcos normativos da educação inclusiva, para uma educação menos excludente garantida na legislação.

Prática Pedagógica na Educação Especial

A educação brasileira passa pelo grande desafio para formar uma escola inclusiva, acessível e de qualidade para todos. O papel do professor é de fundamental relevância para a reforma educacional e esse trabalho docente deve ser qualificado para atuar no campo da inclusão.

O debate sobre o fazer pedagógico do professor é incipiente e necessita de evolução para melhor atender os alunos na modalidade de ensino na educação especial, pois foi apenas a partir da década de 90 que às organizações escolares e à sua forma de funcionamento passou a ter maior atenção para o assunto. Com a promulgação da Lei n° 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incorporou necessidades baseadas em décadas anteriores, para um novo momento da educação brasileira. A atual LDB consolidou o processo de ensino-aprendizagem com a seguinte visão, de acordo com Melo, 2000, p. 98 "Prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos."

A partir desse novo paradigma curricular às questões da diversidade passaram a exigir uma melhor organização das práticas pedagógicas. Os modelos escolares trouxeram, com a modernidade, a superação de uma era de superstições aos deficientes, que antes eram tratados como "endemoniados".

A definição de prática pedagógica, segundo Vieira e Zaidan (2010, p. 21) é a seguinte:

> A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor- aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (VIEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 21).

Atualmente, a educação traz a exigência de reformulação de valores éticos e da construção do repensar pedagógico e das práticas pedagógicas. Trata-se de uma situação que requer também mais humanização e, ao mesmo tempo, desafia a construção de novos caminhos para uma prática que leva à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento, à inquietação. . Assim, a formação de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades da Educação Especial e Inclusiva por todos que participam dela, está preconizada na nova Constituição Federal de 1988 e o trabalho docente é um dos destaques importantes desse processo. Dessa forma, parafraseamos com Arroyo (2013, p. 67) quando afirma que o professor proporciona a construção de saberes e significados, mas antes de tudo deve se revelar como docentes educadores na condição humana.

O trabalho docente necessita de formação tanto no campo de formação inicial, quanto no campo da formação continuada. É preciso que os currículos sejam contemporâneos das demandas sociais. Além desses aspectos, é preciso também, repensar os modelos de configuração das classes e salas de aula. Sobre esta ótica, Freire (2002) contribui dizendo que:

> [...] toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. [...] o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais; como entre os animais, mas sobretudo, pensamento, linguagem; envolve desejo, trabalho, ação transformadora sobre o mundo de

> que resulta o conhecimento do mundo transformado (FREIRE, 2002).

A formação de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades da Educação Especial e por todos que participam tem desafiado as escolas e os docentes a construírem novas práticas de ensino. O educador que atua na Educação Especial precisa observar as situações e condicionar seu ato educativo em prol a uma prática condizente ao que as leis e decretos afirmam, precisa rever as práticas pedagógicas e refletir sobre mudanças necessárias, esforçando-se para criar uma escola que busca soluções para as questões que estão presentes.

Uma prática pedagógica para atender a todos não é uma escolha a ser feita pela escola ou pelo professor, pelo contrário, é a própria exigência da existência de regulamentos que regem a educação. O fazer pedagógico deve estar voltado para todas as crianças, sem descartar ninguém. Nesse sentido, faz-se necessário uma escola concreta, onde tenham alunos(as), professores(as), profissionais em ações pedagógicas, com o mesmo intuito e princípio ético da inclusão de fazer o bem.

Escolha pela Afetividade na Educação Especial

Para que o trabalho com a educação especial seja a exteriorização de um ensino que estimule a inclusão, a afetividade é um instrumento de sociabilidade que desperta atitudes que suscitam em melhorias para a educação. Para Araújo (2003, p. 156) a afetividade, portanto, é um termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza etc.

A escolha ética de fazer o bem na Educação Especial remete ao pensamento de Freire que nos faz refletir que é preciso pensar nas ações positivas que o professor pode desempenhar em seu contexto de sala de aula para, nele intervir, fazer mediações, ampliar a interação entre as pessoas. Freire (2002) aborda que o educador não pode ver sua prática docente apenas como uma mera transferência de conhecimento, mas

como um caminho de construção, o qual potencializa o fazer educativo no trabalho com os alunos.

A transmissão de um ensinamento, qualquer que ele seja, supõe um comportamento favorável do professor. De acordo com Marchand (1985), o mestre presente não apenas na classe, mas também no coração do aluno, torna-se um guia seguro que o conduz para a beleza e para a pureza sem necessidade de palavras.

A dimensão afetiva será vista pelos alunos como algo também importante e de muito valor. Araújo (2003, p. 163-164) ressalta que tal questão tem um triplo significado, a saber:

> a) Na medida em que sentimentos, emoções e valores são aspectos presentes na vida de todos os seres humanos, sua abordagem na escola faz com que o currículo torne-se mais contextualizado no cotidiano das pessoas, trazendo um novo sentido para a escola;
>
> b) Ao trabalhar sentimentos, emoções e valores perpassando os conteúdos tradicionais de matemática, língua, história, ciências e arte, estes passam a ter novo significado, deixando de ser encarados como a "finalidade" da educação, e passando a ser compreendidos como um importante "meio" para as pessoas conhecerem a si mesmas e ao mundo em que vivem;
>
> c) Ao adotar a perspectiva proposta, a educação articula-se com o pressuposto de indissociação entre cognição e afetividade no funcionamento psíquico. Araújo (2003, p. 163-164).

Essa mudança curricular que o autor sugere auxilia o professor em sua rotina de sala de aula com o trabalho dos conteúdos, situações de conflito e para a formação de cidadãos mais preparados para viver em sociedade.

A afetividade é uma particularidade de todos os seres humanos, pertence ao domínio funcional do homem e é algo muito subjetivo, pois depende da história de vida de cada indivíduo. Sua origem é orgânica, mas seu desenvolvimento é social (ALMEIDA, 2001).

Dessa afirmação citada no parágrafo anterior, percebe-se que na mente das pessoas estão presentes sentimentos, pensamentos, valores, etc., e tudo pode influir em tudo que vive. Para o autor, o desenvolvimento é social é porque a vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto em que os seres humanos estão

inseridos. Nessa linha de pensamento, estão os alunos deficientes que participam do contexto familiar, da comunidade em que vivem e da escola que estão matriculados.

Um estudo foi realizado por Romaine, Wiliams e Dunn[289]e foi verificado que aqueles que trabalham com alunos deficientes devem ter qualidades adicionais em sua prática pedagógica. Essas qualidades específicas foram agrupadas em quatro itens de sentido amplo:

a) Compreensão das características da criança deficiente e seu lugar na sociedade.
b) Desenvolvimento de um currículo funcional, por meio do relacionamento das grandes necessidades pessoais e sociais do aluno deficiente.
c) Compreensão e a aplicação de processos pedagógicos fundamentados no conhecimento das características de aprendizagem do deficiente.
d) Seleção, elaboração e uso de materiais e equipamentos apropriados à educação da pessoa deficiente.

O professor que atende alunos deficientes necessita conhecê-los em sua individualidade, precisa ter propriedade das características físicas, sensoriais, psicológicas e relacionais que apresenta para mediar uma educação que favoreça o desenvolvimento de suas aptidões cognitivas, sua responsabilidade social e democrática,, o senso moral e o alcance de competências que o permita lidar de maneira consciente com os sentimentos e as emoções que estabelecem consigo mesmo e com o mundo. .

É importante que o docente desenvolva um currículo funcional para ajudar o educando a ser o mais independente possível para a vida possibilitando que se torne útil e participante em seu meio familiar e social, melhorando assim a sua qualidade de vida. De acordo com Cunha (2012, p. 80) que realizou um estudo a respeito de bons professores, foi verificado que os comportamentos avaliados pelos alunos têm relação com a prática pedagógica vivenciada com seus mestres.

[289] ROMAINE, R. M. Williams, H. M., DUNN, L. M. Competencies Needed by Teachers of the Mentally Retarded.In: ROTHSTEIN, J. H., op. Cit.

Dessa forma, a compreensão e a aplicação de processos pedagógicos a partir das características do deficiente é o terceiro quesito de grande necessidade, pois o professor também precisa empregar estratégias pedagógicas e recursos didáticos adaptados para cada necessidade específica para garantir uma aprendizagem significativa.

Para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com deficiência é preciso que aconteça intervenção pedagógica, que atenda as necessidades individuais de cada aluno a partir da seleção, elaboração e uso de materiais e equipamentos apropriados à educação da pessoa deficiente.

Além dessa dimensão, Vygostsky (1986) destacou a importância dos aspectos sociais da aprendizagem e, dessa forma, preparou terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a pedagogia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades dos estudantes.

A abordagem histórico-cultural criada por Vygotsky (1986) considera a educação como uma experiência que se constitui nas relações entre as pessoas. A perspectiva sociointeracionista compreende o espaço como um lugar onde professor e aluno são protagonistas em um cenário pedagógico. Esse autor destacou a importância dos aspectos sociais da aprendizagem e preparou terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a pedagogia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas.

Vygotsky acreditava em uma educação concebida em plano do desenvolvimento e da socialização das crianças e reconheceu que era necessário uma teoria que enfatizasse a forma de levar a criança de seu estado de desenvolvimento ou aprendizagem para um ponto no futuro. Por isso, enfatizava o papel indispensável do professor como mediador do mundo para a criança. Segundo Vygotsky (1982/1984), em sua lei psicológica fundamental "Qualquer função aparece duas vezes em cena no desenvolvimento cultural da criança e em dois planos: primeiro, no social

e, depois, no psicológico; primeiro entre as pessoas... depois, no interior da própria criança."

Para esse autor, a ação social colaborativa mediada verbalmente fornece a base para o desenvolvimento da criança. Já Wallon (1934) esclarece que as relações do sujeito com o mundo são relações de interação social, uma vez que, desde os primeiros momentos da infância, a criança precisa demandar o outro (adulto) para a satisfação de suas necessidades imediatas. À medida que a criança cresce, essas necessidades vão se tornando cada vez mais simbólicas (como o conhecimento, por exemplo), mas sempre existirá a necessidade com o outro para a satisfação de interesses.

Já Almeida e Martins (2009, p. 17) aludem que nas boas práticas pedagógicas sejam apropriadas a todos os alunos, inclusive àqueles com alguma deficiência:

> Em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de atendimentos mais específicos. Um currículo, que tenha como princípio a diferença deverá considerar todas essas situações e vivências.

Um currículo e uma prática pedagógica que coloca frente a frente o educador e o aluno lida com todas as atitudes sentimentais e o docente influencia nas metodologias, com o risco de alterá-las, e provoca na criança, grandes transformações afetivas que podem ou não ser favoráveis ao processo de aprendizagem. Dessa forma, um comando dado por um docente apresenta aspectos emotivos e afetivos que lhe conferem uma característica original, variando de forma diferente com cada criança que recebe.

Segundo Max Marchand (1985, p. 51), em uma pesquisa feita com vários educadores, é colocado o sentimento de cada um em relação ao educando. Concluiu-se que, as reações afetivas desfavoráveis só virão muito tempo depois. E que é sobretudo, o educador que pode, provocar um aperfeiçoamento da relação afetiva. Por isso, a escolha pela afetividade na prática pedagógica é tão importante porque inibe o

professor a resistir à mania de classificar os alunos, negando-lhes suas possibilidades de mudança.

É preciso que a afetividade esteja presente ao ponto da criança perceber que o professor a ama, mas que tem a vontade de fazê-la sair de si em busca de conhecimento e de evolução. Ao se pensar em Educação especial, prática pedagógica e afetividade não se deve perder de vista o que Almeida (1993, p. 40) disse:

> A aprendizagem pressupõe, sempre e necessariamente, uma relação com outra pessoa, a que ensina. Aprender, pois, é aprender com alguém. É no campo das relações que se estabelecem entre o professor e o aluno, que se criam as condições para o aprendizado, seja quais forem os objetos de conhecimento a serem trabalhados.

Nesse sentido, uma educação especial que escolhe a afetividade busca práticas afetivas que se baseiem em relações de interações positivas em prol de um ensino com significado para o discente. Assim, para Wallon (2005, p. 141) "As influências afectivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma acção determinante na sua evolução mental."

O pensamento descrito confirma que uma educação escolhida pela afetividade influencia de maneira significativa para o aluno, pois o clima favorável que ela proporciona é tão importante quanto o ar que ela respira.

Considerações Finais

A educação é um direito de todos os brasileiros e de competência do Estado e da família em provê-lo, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sem distinção de qualquer natureza.

A prática pedagógica e a afetividade são uns dos destaques importantes do processo de inclusão na educação especial. Uma prática pedagógica na educação especial que aceita a convivência com as diferenças, interage com o outro e reconhece o outro numa relação próxima de afeto, torna-se o encontro de pessoas que estão motivadas

pela aquisição do conhecimento e estão de frente com a humanização da escola.

A afetividade é fundamental, aliada a outros fatores, para o desenvolvimento da aprendizagem, pois o clima de segurança adquirido por meio da afetividade, entre professor e aluno, estabelece uma relação dialógica de respeito e estímulo que facilita a aprendizagem. Além disso, a escola que surge preocupada com uma formação integral do ser humano considera e integra a afetividade em suas práticas de ensino porque acredita em uma pedagogia feita pelo amor com poder de transformações. Uma proposta de uma escola fundada na afetividade considera as necessidades afetivas dos alunos e os proporcionam a integração entre aprendizagem e afetividade.

Conclui-se que o trabalho docente com a criança com deficiência deve estar baseado na afetividade, processo contínuo que se efetiva pelo exercício docente interpelado pelo olhar do afeto, do sentimento e das emoções. A afetividade é importante na prática diária do professor para ajudar a formar, na educação especial, pessoas felizes, éticas e mais seguras em busca do pleno desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades.

Referências

ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Ed. Papirus, 1999.

ALMEIDA, G. P. Minha escola recebeu alunos para a inclusão. Que faço agora?. Rio de Janeiro: Ed. Wak Erd., 2011.

ANTUNES, C. A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores. São Paulo: Ed. Papirus, 2005.

ARANTES, V. A. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Ed. Summus, 2003.

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2013

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas. GOMES, A. V. A. BRITTO T. F. de (org.). Brasília: Câmara dos Deputados, Ed. Câmara: Senado Federal, Ed. Técnicas, 2015.

CUNHA, A. E. Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2010.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas, São Paulo: Ed. 24ª, 2012.

FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. Práticas pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula. Jundiaí, Paco. Editorial: 2015.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2012.

JANNUZZI, G. S. De M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: 2. Ed. Autores associados, 2006.

MARCHAND, M. A afetividade do educador (tradução de Maria Lúcia SpedoHidorf Barbanti e Antonieta Barani. São Paulo: Ed. Summus, 1985.

MARCONI, M. A. Metodologia Científica: para o curso de direito. São Paulo: Atlas, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Henri Wallon.* Fundação Joaquim Nabuco/ FNDE, 2010.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa/ Portugal: Ed. 70 LDA, 2005.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DE EDWARD PALMER THOMPSON E ANTONIO GRAMSCI

History of special education: contributions of edward palmer thompson and antonio gramsci

Heulalia Charalo Rafante[290]; Maria Edith Romano Siems-Marcondes[291]

Objetivo

Discutir as possíveis contribuições que os conceitos fundamentais de Edward Palmer Thompson e Antonio Gramsci podem apresentar para a construção de referenciais teórico-metodológicos de pesquisa em História da Educação Especial no Brasil.

Justificativa

A construção historiográfica em Educação Especial no Brasil apresenta, em seus textos clássicos fundamentais, a prevalência de trabalhos que partem da perspectiva de estudos em fontes documentais ou estudos que se pautam na abordagem da história oral. Trazer à discussão as contribuições de teóricos que possibilitam uma fundamentação teórica consistente, e cujos estudos encaminham bases de orientação no plano metodológico, como Edward Palmer Thompson e Antonio Gramsci, nos parece uma contribuição relevante para o avanço dos estudos em história da educação especial.

Exposição sobre o referencial teórico a ser utilizado (no mínimo 500 palavras)

Os autores, nos quais nos embasamos para a construção desse minicurso, pautam-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. No caso de Edward Palmer Thompson, a lógica é de uma análise histórica, que toma por referência a experiência dos sujeitos, homens e mulheres reais que, com suas vivências, resistências e ações práticas, em

[290] E-mail: heulaliarafante@yahoo.com.br Doutora em Educação; professora e Pesquisadora da Universidade Federal do Ceará

[291] E-mail: edith.romano@ufrr.br Doutorado e Pedagoga em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima/UFRR.

muitos casos, aparentemente passivas, constroem um fluxo entremeado por avanços, retrocessos, conflitos e contradições: uma "história vista de baixo". Embora não haja perspectiva direta de diálogo temático entre os estudos de Thompson e a História da Educação Especial, os estudos teóricos, que transpassam seus textos, podem contribuir em muito com as reflexões da área. Dentre eles, destacamos as concepções de experiência, as reflexões sobre as relações entre costumes e legislação, além das discussões quanto ao conceito de classe, apontando-a como elemento, em nosso entendimento, profundamente vinculado à definição identitária dos sujeitos e grupos sociais e que se dá no interior das relações sociais. Outro tema que emerge do trabalho de Thompson, nos auxiliando a refletir sobre as condições históricas da educação especial, é a concepção sobre sociedades concebidas como "patriarcais", seus questionamentos e sua conceituação sobre o paternalismo, elemento de relato constante na forma como se dão as relações sociais do público-alvo da educação especial e das comunidades circundantes. A opção por esta abordagem é feita ciente de que, ao definir conceitos, Thompson apresentou concepções válidas para a compreensão das relações de determinado grupo social em um tempo definido. Inegável, no entanto, sua transcendência espaço-temporal e a possibilidade de abrir outro modo de olhar sobre a Educação Especial na sociedade brasileira da contemporaneidade. Sob esses mesmos pressupostos, na obra de Antonio Gramsci, destacamos os conceitos de Estado ampliado e os intelectuais e seu papel na construção e manutenção da hegemonia social e do domínio estatal. O objetivo é evidenciar como esses referenciais ampliaram a análise das instituições especializadas no atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil, mais especificamente, as Sociedades Pestalozzi. Nesse sentido, trataremos da necessidade de compreender a trajetória das instituições a partir da abordagem de suas particularidades, de suas singularidades, no interior de uma relação dialética com o contexto histórico no qual se inserem. Essa relação pressupõe, que assim

como a sociedade condiciona o desenvolvimento e a criação de determinada instituição, esta condiciona a existência da sociedade (NOSELLA, BUFFA, 2005). A sociedade capitalista é, na perspectiva marxista, marcada pelo antagonismo entre as classes e nela a história se movimenta em um processo de luta pela hegemonia. Assim, as instituições escolares, enquanto elementos integrantes da sociedade, estão inseridas nesse movimento (NOSELLA; BUFFA, 2005). Desse modo, as instituições devem ser compreendidas como organismos privados de hegemonia, os quais compõem, segundo Gramsci (1984), a sociedade civil. Ao contrário da separação entre Estado e sociedade civil apontada por Marx (1996), existe, para Gramsci (2001), uma inter-relação entre ambos (Estado Ampliado). Quanto mais a sociedade civil se afirma no interior do Estado, mais este se despe de seu caráter coercitivo, tornando-se ético, sob o pressuposto de que todos os homens são iguais e passíveis de aceitarem as leis de maneira livre, espontânea, sem coerção. Portanto, ao pensar a análise das instituições privadas envolvidas com a Educação Especial no Brasil, foram consideradas as suas relações com o Estado na elaboração, em diferentes períodos históricos, das políticas públicas voltadas para a educação das pessoas com deficiência. Dessa forma, fica explicitado como os referenciais de Gramsci ampliaram a análise das instituições para além das suas funções técnicas, considerando, também, sua relação com a sociedade e com o Estado, o que levou à compreensão do seu papel histórico. Portanto, a partir do materialismo histórico dialético, serão tratados dois caminhos de pesquisa, visando contribuir para a construção do conhecimento histórico e fomentar outras pesquisas sobre a História da Educação Especial no Brasil.

Procedimentos didático-metodológicos

O curso será desenvolvido a partir da exposição dos temas propostos, buscando em todas as suas etapas, a construção de diálogo com os participantes, que possibilitem o aprofundamento de reflexões sobre as diferentes perspectivas historiográficas em correlação com os

princípios destacados pelos autores. Dada a curta duração do processo, a avaliação será constante ao longo de trabalho, se dará através de diálogo com os cursistas de forma a orientar o encaminhamento do trabalho e as ênfases temáticas adotadas.

Recursos materiais a serem utilizados

Para o desenvolvimento das atividades do curso será necessário o uso de projetor tipo data show onde serão expostos os eixos principais de abordagem dos autores em estudo.

Serão ainda utilizados livros e textos originais dos autores a serem apresentados pelos ministrantes aos alunos e disponibilizado um acervo digital com os materiais abordados ao longo do curso (via e-mail dos cursistas), de forma a potencializar a condição de continuidade e aprofundamento de estudos para os cursistas.

Referências

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.2.

GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MARX, K. Contribuição à crítica da Economia Política. In: Ianni, O. (Org.). Marx. Sociologia. São Paulo: Ática, 1996.(Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã e outros escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. Eccos: Revista Científica, v.7, n.2, p.351-368, 2005.

RAFANTE, H. C. História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico--metodológicas e resultados de pesquisa. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, 21(2):149-161, maio/ago., 2016

THOMPSON, E. P. A Miséria da Teoria. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, E. P. Senhores e Caçadores. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

THOMPSON, E. P. A Formação da Classe Operaria Inglesa III – A força dos trabalhadores. Coleção Oficinas da História. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

THOMPSON, E. P. Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

THOMPSON, E. P.As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2001.

PÔSTERES

SOBRE A DINÂMICA VIGENTE ENTRE O NEOLIBERALISMO, AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A SÍNDROME DO BURNOUT NO ESTADO DE SÃO PAULO

Moacir Simardi Neto

Introdução

A "síndrome do burnout" ou mesmo o "mal estar docente" são conceitos cada vez mais utilizados por profissionais da educação e saúde pois evidenciam uma realidade, vista atualmente, onde o adoecimento psicológico é uma constante e dados sobre licenças médicas[292] chamam a atenção para a explosão de uma epidemia de patologias psíquicas entre os/as trabalhadores/as do setor de serviços.

A constante expulsão do elemento humano das indústrias, do setor produtivo, em decorrência do desenvolvimento tecnológico e científico e da consequente inserção da máquina no processo de trabalho, vem gerando um deslocamento da classe trabalhadora para o setor terciário, de prestação de serviços, que, por sua vez, vem ganhando destaque, principalmente no que concerne aos problemas com os quais o/a trabalhador/a se depara neste setor.

Para uma compreensão satisfatória das contradições que marcam a classe trabalhadora atualmente, devemos, portanto, olhar para este trabalhador terciário e para uma síndrome que tornou- se questão de saúde coletiva entre os/as trabalhadores/as próprios deste início de século.

A síndrome do burnout marca a ruptura do sujeito com o objeto de seu trabalho o que acarretará numa ruptura no subjetivo do trabalhador que se manifestará na forma de uma patologia psíquica (CODO, 1999).

[292] Uma pesquisa realizada pela psicóloga Nádia Maria Bezerra Leite, por exemplo, da Universidade de Brasília (UNB), com mais de oito mil professores da educação básica da rede pública na região Centro-Oeste do Brasil revelou que 15,7% dos entrevistados apresentam a síndrome de Burnout. Segundo a pesquisadora, obter 15,7% num universo de oito mil não é desprezível. Caso o índice seja o mesmo em todo o país, por exemplo, então mais de 300 mil professores brasileiros convivem com a síndrome, isso somente no ensino básico. Entre outras consequências, tal cenário levaria a um sério comprometimento na educação de milhões de alunos. Há estudos que apontam dados ainda mais alarmantes.

Esta síndrome é característica do trabalhador terciário, na medida em que se manifesta numa relação específica de trabalho: aonde o objeto de trabalho é o "outro", uma outra pessoa, tal como ocorre no setor de serviços.

> A teoria do burnout não surge por acaso, teoria que se dispõe a compreender as contradições da área de prestação de serviços, exatamente quando a produção do setor primário descamba e o setor terciário vem tomar seu lugar. A teoria do ser humano solitário, na época em que parece se esvanecer a solidariedade; a ênfase na despersonalização quando a ruptura dos contatos sociais parece ter eliminado a pessoa [...] sem ilusões, é preciso reconhecer que burnout é outra moda, outra promessa a tentar compreender o nosso ancestral sentimento de vazio. Outra vez ligada a seu tempo: burnout é a síndrome do fim do século, mas que trouxe e trará contribuições importantes (CODO, 1999, 239).

Esta citação é importante dado o historicismo com que trata o objeto e, consequentemente, o próprio pesquisador. O conceito burnout não nasce pronto – seria estranho conceber qualquer trabalho intelectual fora de um processo – e muito menos é o produto de um único intelectual. Importantes pensadores dentre os quais destacam- se: Freudenberger, Malasch, Jackson, Cherniss e Sarason, contribuíram ao desenvolvimento deste conceito. Entretanto, consideramos sintetizadoras e mais apropriadas ao propósito deste projeto as considerações de CODO e MENEZES (1999). Vejamos o que eles concebem acerca da síndrome do burnout:

> É uma síndrome através da qual o trabalhador perde seu sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros. Shaufeli chega a afirmar que este é o principal problema dos profissionais de educação (CODO, 1999, p. 238).

O burnout, portanto, é a síndrome que expressa o rompimento do subjetivo do trabalhador com o seu trabalho. Suas manifestações empíricas são a exaustão emocional (que constitui o cerne da síndrome), a despersonalização e a falta de envolvimento emocional no trabalho. Tal suposição proposta por CODO e MENEZES não parece estranha à teoria da

alienação de Marx, ao passo que o rompimento do subjetivo do trabalhador com o produto de seu trabalho, expresso no conceito de burnout, visa demonstrar concretamente como se dá a alienação do/no trabalho no setor de serviços.

Muitas pesquisas apontam que a categoria profissional atingida de forma mais contundente pela síndrome seria a dos/as professores/as do ensino básico. Talvez por isso, muitos autores, sobretudo de língua espanhola, preferem utilizar o termo mal estar docente, ou ainda, em português, desgaste mental docente, entre outros. Nota-se, acima, que Shaufeli afirma que o burnout é o principal problema dos profissionais da educação.

Em termos teóricos, a síndrome do burnout nos permite um melhor entendimento da classe trabalhadora, bem como das condições específicas que a produzem atualmente. Em termos pragmáticos, temos a própria questão da saúde/doença do/a trabalhador/a que se coloca de maneira tão imediata à própria existência e que deve, assim, ser evidenciada. O burnout é a síndrome própria do/a trabalhador/a do início do século XXI podendo, desta forma, ser reveladora de contradições próprias de nosso tempo.

Formulação e Justificativa do Tema

Tendo em vista o aprofundamento das políticas neoliberais aplicadas na educação pública (HILL, 2003), as condições de trabalho e cobrança por resultados vem gerando uma realidade propícia ao desenvolvimento da síndrome do burnout entre os professores da educação básica, como uma quantidade considerável de estudos vem demonstrando nas últimas décadas (CODO, 1999).

O neoliberalismo, que seria uma política econômica posta em prática com o intuito de atender os anseios do "mercado", do capital, irá, como era de se esperar, ter implicações nas políticas públicas e na própria educação. A busca por adequar os conteúdos, as práticas de ensino e até mesmo as instituições educacionais à lógica e necessidades do mercado

torna-se a tônica neste contexto. Assim, a noção de "produtividade" é introjetada no âmbito educacional e atrelada à índices de programas internacionais e bonificações salariais aos profissionais da educação: "como também as necessidades da economia ditam as metas principais da educação escolar, o mundo dos negócios também fornece o modelo de como esta deve ser fornecida e gerida." (HILL, 2003, p. 32).

Contudo, além da dificuldade em mensurar o processo educacional, intelectual e das críticas que se poderia colocar aos instrumentos de avaliação, atingir as "metas" numa realidade onde as condições de trabalho (salários, salas superlotadas, conflitos escolares...) são evidentemente precárias é um desafio inatingível e que produz contradições importantes que levam ao desenvolvimento do burnout, do mal estar docente.

> "A intrusão do capital na área de educação ameaça solapar um importante espaço para a sua contestação [...] A reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal [...] Os capitalismos nacional e global desejam, e de um modo geral conseguiram, cortar os gastos públicos. Isso acontece porque os serviços públicos são caros – o imposto sobre o capital. Os cortes nos gastos públicos servem para reduzir os impostos sobre o lucro, que por sua vez o aumentam pela acumulação do capital. Além disso, a classe capitalista na Grã-Bretanha e nos EUA têm: 1 – um Plano de Negócios para a Educação: este se concentra em, socialmente, produzir a força de trabalho (a capacidade das pessoas para trabalhar) para as empresas capitalistas; 2 – um Plano de Negócios na Educação: este se concentra em liberar as empresas para lucrar com a educação, 3 – um Plano de Negócios para as Empresas Educacionais: este é um plano para as "Edubusinesses" (empresas educativas) inglesas e americanas lucrarem com as atividades internacionais de privatização [...] Assim, expondo a educação ao mercado, a longo prazo, abrirão as portas para as corporações gigantes, principalmente as companhias transnacionais sediadas nos EUA e na Grã-Bretanha – que a administrará em seus próprios interesses" (HILL, 2003, p. 25)

Desta forma, o Brasil, *mutatis mutandis,* vem sendo inserido, subsumido por este processo posto em marcha pelo neoliberalismo. Portanto, por considerar as políticas educacionais do Estado de São Paulo das últimas décadas (sobretudo as elaboradas e postas em prática pelos últimos cinco governos estaduais) emblemáticas e intimamente ligadas às

pretensões neoliberais, este projeto busca estruturar um estudo que revele as pressões econômicas e políticas que forçam a Secretaria de Educação de São Paulo a engendrar políticas educacionais que produzem uma realidade nas escolas onde não adoecer parece ser uma conquista. Afinal:

> "Desde a invasão na escola por uma lógica neoliberal produtivista, materializada pelos programas de regularização de fluxo escolar implantadas a partir dos anos 1990, o trabalho docente vem passando por reestruturações que vão na direção de sua intensificação, da ampliação dos tipos de tarefas, da sua desqualificação e da precarização das relações de emprego, consolidando- se a desvalorização do trabalho educativo". (PAPARELLI, 2009, p. 7).

Compreender as forças sociais que modelam as políticas educacionais de São Paulo e contribuir na discussão em torno do mal estar docente (ao evidenciar como tais políticas produzem expectativas de produtividade, tão difíceis de serem mensuradas no campo educacional, micro relações de poder no interior da escola, além de uma excessiva jornada de trabalho e exposição à salas de aulas superlotadas, que geram uma realidade propícia ao desenvolvimento do burnout e do agravamento do mal estar docente sob vários sentidos) seria o horizonte deste projeto.

O caráter epidêmico e o aumento constante da incidência da síndrome do burnout entre os/as professores/as da rede pública de São Paulo aponta para a relevância do tema em termos de saúde do/a trabalhador/a. Ademais, quando o/a professor/a que está em sala de aula, em contato direto com os educandos, manifesta uma patologia psíquica suas relações pessoais, profissionais, afetivas...ficam comprometidas e o próprio processo e sucesso educacional também. Ou ainda:

> "Como se encaixa a educação no programa neoliberal? O trabalho de Glenn Rikowski, tais como The Battle in Seattle (2001) desenvolve uma análise marxista baseada no estudo da força de trabalho. Referindo-se à educação, ele sugere que os professores são os mais perigosos dos trabalhadores porque eles têm um papel especial na formação, no desenvolvimento e na força da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho [...] Os professores são perigosos porque eles estão intimamente ligados à produção social da força de trabalho, fornecendo aos estudantes técnicas, competências, habilidades, conhecimentos e atitudes e qualidades pessoais que podem ser

> expressas e utilizadas no processo de trabalho capitalista. Os professores são os guardiões da qualidade da força de trabalho! Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham da mais alta qualidade possível." (HILL, 2003, p. 27).

Promover um debate teórico sobre a dinâmica vigente entre o neoliberalismo, as políticas educacionais e a epidemia de burnout é de suma importância para que tais políticas sejam repensadas, tornem- se mais democráticas e sejam reelaboradas no sentido de atender à coletividade, aos interesses da maioria e não somente de um pequeno grupo dominante economicamente/ politicamente. Assim, este estudo visa contribuir neste debate sobre as políticas públicas/ educacionais vigentes em São Paulo e apontar para alternativas que combatam à epidemia de burnout e criem condições para que estas políticas sejam construídas com a efetiva participação dos sujeitos sociais envolvidos.

Metodologia

A síndrome do burnout e o próprio mal estar docente carregam consigo uma questão de extrema relevância social que não deixa de ocupar um lugar de destaque nas questões culturais e nas políticas públicas: a questão concernente à saúde/doença. Porém, tal destaque não é por acaso: esta questão envolve a garantia à vida, à existência, sem a qual torna- se inviável qualquer atividade.

Como destaca MINAYO (2004), o campo de estudo que tem como foco a análise do fenômeno saúde/doença está marcado por estudos positivistas, mais especificamente funcionalistas, além de uma sensível presença de estudos fenomenológicos. A presença de estudos que utilizam- se do materialismo histórico e dialético ainda é modesta, permitindo a afirmação que a saúde não constitui um objeto muito discutido dentro da teoria crítica.

Portanto, este projeto visa delinear um estudo materialista, histórico e dialético que contribua à compreensão do fenômeno que envolve a

saúde/ doença do trabalhador de uma perspectiva crítica, que aponte possibilidades de ação na luta por direitos neste campo. Afinal, "fazendo uma síntese sobre a questão quantitativa, superior ao positivismo e às abordagens compreensivas, a dialética marxista abarca não somente o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que constituem a vivência das relações objetivas pelos atores sociais, que lhe atribuem significados" (MINAYO, 2004, p. 11-12)

Esta passagem colocada por MINAYO é esclarecedora na medida em que aponta para a superação contida na "dialética marxista" da dicotomia entre quantitativo e qualitativo, ou ainda, objetivo e subjetivo. Com a categoria de totalidade, temos a dissolução das dicotomias entre micro e macro, interioridade e exterioridade demonstrando a impossibilidade de separação e a consequente independência das partes das dicotomias supracitadas. O materialismo histórico e dialético sintetiza as preocupações metodológicas contidas no positivismo e na fenomenologia, integra objetividade e subjetividade não reduzindo, portanto, o indivíduo à determinações objetivas e nem o mundo social à representações subjetivas. Temos, assim, a possibilidade teórica de construir uma totalidade onde a parte e o todo articulam- se na explicação da realidade:

> A doença em sua expressão normativa da vida, como fenômeno individual e em sua expressão coletiva, epidemiológica, onde adquiri significado no conjunto das representações sociais e nas reivindicações políticas, está estruturada em uma totalidade social. Como forma adaptativa da vida, resultante das relações dos grupos sociais entre si e com a natureza, mediada pelo processo de trabalho, saúde e doença tem uma historicidade das relações sociais – econômicas, políticas e ideológicas – que se realizam nas sociedades concretas. (MINAYO, 2004, p. 80).

Compreender a relação entre neoliberalismo, políticas educacionais e o mal estar docente sob a ótica do materialismo histórico e dialético parece ser uma boa oportunidade para contribuir na reformulação das políticas públicas - com a participação dos sujeitos sociais envolvidos - e para o desenvolvimento teórico no campo da saúde com a participação do método dialético.

Hipóteses

Este estudo possui como pressuposto principal a ideia que as políticas neoliberais implementadas nas últimas décadas no Brasil traduzem- se em políticas educacionais verificáveis, por exemplo, na rede pública de ensino de São Paulo.

Ademais, vários estudos[293] têm demonstrado que há uma epidemia da síndrome do burnout e de outras patologias psicológicas instaurada entre os docentes desta mesma rede de ensino, o que sugere que a dinâmica econômica e social engendrada pelo neoliberalismo, que irá modelar as políticas educacionais implantadas pelos últimos governos de São Paulo, vem contribuindo ao agravamento da epidemia de burnout sobretudo nos seguintes aspectos:

-Precariza as condições de trabalho forçando os/as professores/as a uma longa jornada de trabalho, em decorrência da baixa remuneração, em salas superlotadas, heterogêneas e, muitas vezes, propensas aos conflitos escolares.

-Imprime uma lógica de produtividade no campo escolar, assim como nas empresas e setor privado, com metas a serem atingidas em troca de bonificações salariais. Contudo, a cobrança e as dificuldades para se bater as metas frente as condições de trabalho colocadas geram tensões e conflitos que agravam o mal estar docente.

-Estabelece micro relações de poder e práticas cotidianas no interior das escolas que também contribuem ao desenvolvimento de patologias psíquicas como o burnout.

Desta forma, outra hipótese que se apresenta e deve ser investigada, seria a de que as políticas neoliberais que, via de regra, buscam reduzir os investimentos públicos nas áreas sociais, como a educação, ao buscar economizar recursos financeiros ao super expor os

[293] PAPARELLI (2009), em sua tese de doutorado que discorre sobre os programas de regularização de fluxo escolar e desgaste mental em docentes, irá afirmar: "o desgaste mental dos professores da rede pública de ensino representa um grave problema nos tempos atuais".

docentes às salas de aula superlotadas por uma longa jornada de trabalho (que seria o principal fator de risco para o desenvolvimento do burnout) resultam em maiores investimentos, afinal, os professores adoecidos afastam- se por meio de licenças médicas (quando não levam uma vida permeada pela medicalização) exigindo a contratação de novos professores para assumir as aulas dos afastados (que geralmente são os efetivos do cargo com maior qualificação e tempo de experiência).

Porém, considerando a falta de professores para lecionar na rede pública, tal realidade leva à contratação de muitos tecnólogos e estudantes universitários. O que leva à seguinte indagação: é interessante financeiramente (dentro de uma lógica neoliberal), ao Estado de São Paulo, alimentar a epidemia de burnout com suas políticas educacionais, o que leva a uma dupla contratação de professores, ou será que o propósito principal destas políticas não seja economizar recursos financeiros mas sim precarizar a qualificação dos docentes que estão em sala e o próprio ensino público?

As hipóteses acima colocadas serão, portanto, guias do estudo proposto e, ao mesmo tempo, suposições que serão investigadas pela pesquisa teórica que se realizará, visando estabelecer um concreto pensado e mediado por categorias que contribua à reelaboração das políticas educacionais atuais.

Objetivos

Geral

-Compreender a relação, dinâmica e nuances entre o neoliberalismo, as políticas educacionais do Estado de São Paulo e a síndrome do burnout.

Específicos

-Entender as pressões econômicas e políticas advindas do neoliberalismo que recaem sobre as políticas educacionais do Estado de São Paulo.

-Verificar se as políticas educacionais engendradas pela Secretaria de Educação de SP realmente implantam condições de trabalho e relações

de poder no interior das escolas públicas que contribuem ao desenvolvimento do burnout.

-Contribuir no debate teórico no campo da saúde coletiva visando à crítica e reelaboração das políticas educacionais vigentes que parecem colaborar na epidemia de burnout hoje constatável.

- Colaborar no apontamento das possibilidades de ação da classe trabalhadora neste início de século. Ao demonstrar as contradições que atravessam o fenômeno da saúde/doença, entender as possibilidades políticas colocadas no campo da saúde.

-Contribuir na aproximação teórica da psicologia e das ciências sociais como instrumento de compreensão de fenômenos relacionados à saúde do trabalhador, como a síndrome do burnout.

Procedimentos Metodológicos

Para estabelecer um concreto pensado que elucide as relações entre o neoliberalismo, as políticas educacionais do Estado de São Paulo e o mal estar docente, o estudo proposto neste projeto seguirá os seguintes procedimentos metodológicos:

- revisão bibliográfica de estudos que possuem como foco a síndrome do burnout entre os docentes da rede pública de ensino de São Paulo;

- revisão bibliográfica de estudos que discutam o neoliberalismo e suas consequências no âmbito educacional;

- levantamento de documentos jurídicos em torno da "lei do piso" e das disputas travadas entre os sindicatos dos professores e Estado de São Paulo sobre a composição da jornada de trabalho dos docentes da rede pública de ensino;

- coleta de dados secundários (em artigos científicos e estatísticas oficiais) que evidenciam a epidemia de burnout hoje instaurada;

- coleta de dados secundários sobre as finanças públicas de São Paulo em relação aos gastos com licenças médicas em decorrência da síndrome do burnout;

- a partir dos dados quantitativos e qualitativos levantados, promover a discussão teórica em torno dos objetivos colocados neste projeto.

Cronograma

Quadro 1 - Cronograma de atividades da pesquisa a serem desenvolvidas durante os anos 2017 e 2018.

Atividades	**1º Trim. de 2017**	**2º Trim. de 2017**	**3º Trim. de 2017**	**4º Trim. de 2017**	**1º Trim. de 2018**	**2º Trim. de 2018**	**3º Trim. de 2018**	**4º Trim. de 2018**
Adequação do Projeto	X	X	X					
Pesquisa teórica (Revisão Bibliográfica)	X	X	X	X	X	X		
Coleta de dados jurídicos			X	X				
Coleta de dados secundários			X	X	X	X		
1ª versão do texto						X		
Revisão do texto							X	
Versão final do texto							X	
Qualificação							X	
Defesa								X

Referências

ALVARENGA, A. T. A Saúde Pública como Campo de Investigação Interdisciplinar e a Questão Metodológica. Revista Saúde e Sociedade 3/2. São Paulo, 1994.

BALL, Stephen, J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. 2004.

CODO, W (coord.). Educação: Carinho e Trabalho. Petrópoles, RJ: Vozes, 1999.

GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação Currículo sem Fronteiras. 2003.

MENDES, R. DIAS, E. C. Da Medicina do trabalho à Saúde do Trabalhador. Rev. Saúde Pública, São Paulo, 1991.

MINAYO, M. C. de S. O Desafio do Conhecimento. São Paulo: Hucitec, 2004.

PAPARELLI, R. Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. Tese de doutorado. São Paulo, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DE TRABALHO COM OS PROFESSORES ESPECIALISTAS

Leonardo Felipe Paes Monteiro

Resumo**:** Este trabalho de pesquisa tem como objetivo compreender como o coordenador pedagógico pode articular as práticas formativas e desenvolver a formação continuada junto aos professores especialistas, partindo do contexto de um programa específico de formação de coordenadores pedagógicos desenvolvido por uma rede privada de escolas do Estado de São Paulo. Busca-se também identificar possibilidades e potencialidades de atuação na formação do coordenador pedagógico, que poderão impactar positivamente a formação dos professores especialistas. Partimos para essa pesquisa considerando o contexto brasileiro, onde poucas redes desenvolvem uma formação específica ao Coordenador Pedagógico, além da pouca quantidade de pesquisas voltadas especificamente a esse tema. A pesquisa será de natureza qualitativa e interpretativa, realizando uma análise com a técnica de triangulação dos dados construídos a partir de documentos sobre a formação de coordenadores da rede; questionários mistos e entrevista semiestruturada em grupo focal com formadores e coordenadores. O referencial analítico terá com base estudos sobre coordenação pedagógica em escolas (PLACCO; ALMEIDA E SOUZA, 2011), saberes docentes (TARDIF E LESSARD, 1991), conhecimentos sobre práticas (COCHRN-SMITH; LYTLE, 1999), interdisciplinaridade (FAZENDA, 2014). Espera-se no final da pesquisa identificar elementos constituintes da formação continuada do coordenadores e possíveis estruturas para esse espaço da formação continuada.

Palavras chaves: Formação do coordenador pedagógico. Professor especialista. Práticas formativas.

ANÁLISE DO PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE AGRONOMIA DO IFGOIANO – CAMPUS URUTAÍ (2012-2017)

Paulo Henrique Gonzaga Mesquita[294]; Hugo Sérgio Ribeiro[295]; Wesley Lima de Andrade[296]

Resumo: Este projeto de pesquisa, intitulado "Análise do perfil dos Egressos do Curso de Agronomia do IFGoiano – Campus Urutaí (2012-2017)" tem por finalidade analisar a dinâmica e o perfil dos Egressos do Curso de Agronomia do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, perfazendo a análise o recorte temporal de 2012 à 2017. A importância da pesquisa se justifica pela necessidade dos diversos cursos de graduação tem de se avaliar constantemente se a formação que se é oferecida pelo curso está sendo suficiente para a inserção do egresso no mercado de trabalho e o que foi propiciado para suas expectativas pessoais a partir da sua formação, analisando suas conquistas e frustações, percebendo se este está adequado à realidade em que estes egressos estão inseridos. Desta forma, objetiva-se investigar o perfil dos egressos do Curso de Agronomia do IFGoiano – Campus Urutaí, levando em conta sua trajetória acadêmica, em como suas experiências profissionais, áreas de atuação e sua adequação às demandas de mercado, analisando sua avaliação pessoal, do local de trabalho, identificando se o Projeto Pedagógico do Curso representa as reais necessidades ao exercício do profissional no mercado.

Palavras-chave: Egressos. Agronomia. Perfi. Mercado de trabalho.

[294] Bacharelado em Agronomia, Bolsista PIBIC/IF Goiano-Câmpus Urutaí, , Instituto Federal Goiano-Câmpus Urutaí, Email: paulo-henrique-10@hotmail.com

[295] Bacharelado em Engenharia Agrícola, Bolsista PIVIC, , Instituto Federal Goiano-Câmpus Urutaí, Email: hugosergio1995@hotmail.com

[296] Orientador, Professor, Instituto Federal Goiano-Câmpus Urutaí, Email: Wesley.andrade@ifgoiano.edu.br

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA LIBERTÁRIA: A ESCOLA MODERNA DE FERRER

Aracely Mehl Gonçalves[297]

História da Educação

O Anarquismo, como movimento, é um sistema de pensamento social objetivando mudanças "[...] na estrutura da sociedade, com o objetivo de substituir a autoridade do Estado por alguma forma de cooperação não governamental entre indivíduos livres (FAUSTO, 1977, p. 63). Esta cooperação se dá mediante o indivíduo em si, sem representantes, sem delegações, naturalmente em comunidades federadas e autônomas. A liberdade, responsabilidade e autodisciplina eram as palavras de ordem do movimento anarquista como um todo no início do século XX. Para esses anarquistas o futuro da humanidade excluiria todo principio de autoridade, de domínio e de exploração do homem pelo homem.Para que este sujeito fosse formado e para que o mesmo estivesse preparado para viver na nova conjuntura política e social , era preciso que o ideal anarquista fosse profundamente conhecido por ele, e, para que isto ocorresse, foram organizados grupos; publicados folhetins, jornais, panfletos e livros; bem como escolhidas metodologias e escolas que teriam como objtivo educar esse cidadão.Uma das inciativas apoiadas pelo movimento, no âmbito da educação libertária, foi a "Escola Moderna", fundada em 1901 por Francisco Ferrer Y Guardia em Barcelona, cuja metodologia desembarcou em terras brasileiras pelas mãos dos imigrantes, sendo utilizada em escolas anarquistas em vários estados de nosso país.Com um pequeno grupo de professores, Ferrer iniciou sua obra educativa. O primeiro passo foi fundar a editora que lhe daria suporte nos livros a serem utilizados em sua escola a fim de realizar seu intento de conduzir uma escola racionalista, visto que Ferrer não considerava que os livros existentes iriam servir ao processo educativo desenvolvido por

[297] E-mail: aracelymehl@hotmail.com

ele.Foram publicados 30 títulos ao longo dos anos em que funcionou "*La Editorial*", bem como 72 números do "Boletim Escolar", no qual estavam incluídos textos de Ferrer e de seus colaboradores e redações de alunos.A "Escola mãe" em Barcelona também fazia uso de uma metodologia própria uma vez que Ferrer estava consciente de que o governo usava a escola e o currículo escolar como instrumentos para manter o poder sobre as massas. O educador pretendia, através de seu racionalismo pedagógico, formar indivíduos combativos, justos, verídicos, livres de preconceitos e que reivindicassem seus direitos. Seu plano educacional incluía a todos, independentemente de sexo ou classe social, já que em sua opinião, não poderia haver um monopólio do conhecimento. A educação da mulher, dentro do pensamento citado acima, também era de vital importância, já que a mulher, na visão de Ferrer, não deveria ficar reclusa ao lar, seu âmbito de ação deveria se abrir para todas as atividades da sociedade, a fim de que esta fosse realmente a companheira do homem e também capaz de educar seus filhos dentro do pensamento libertário, livre de dogmas religiosos tão presentes nas vidas das mulheres daquele período histórico. Não somente a co-educação de sexos, mas também a de classes sociais era incentivada por Ferrer. Uma educação social, entre pobres e ricos a fim de que, ao receberem juntos a mesma educação, não lhes fosse incutida a ideia de conservação e aceitação de privilégios e vantagens como ato natural por uma das classes.O sentido de aptidão ou incapacidade para se desenvolver nesta ou naquela atividade não existia no ideário da Escola Moderna, pois, ao acreditar que as crianças adquirem suas ideias ao longo da vida e por meio das pessoas que a rodeiam dotar-lhe de um ambiente positivo, racional e verdadeiro faria com que todos pudessem tornar-se preparados para os estudos e para a vida. A Escola Racionalista deveria, portanto, tornar todos os alunos aptos para sair da escola e entrar na vida social e serem seus próprios mestres e guias, livres de toda tutela, inclusive a dos seus próprios mestres.

Ao se apresentar, mesmo superficialmente, tal pensamento educacional, já é possível perceber que a metodologia que daria suporte a tal empreendimento exigiria professores diferenciados, os quais Ferrer pretendeu formar em sua "Escola de professores". Ferrer levantou a questão de que o professorado, como estava posto, fazia parte da classe dos opressores, uma vez que, consciente ou inconscientemente, mantinham os princípios ideológicos das classes dominantes, pois haviam sido formados por e para ela. Eram, portanto, somente reprodutores das diferenças e perpetuadores da exploração, da obediência cega ao Estado e à Igreja. Para formar educadores para sua escola, Ferrer colocou um anúncio no jornal e criou uma espécie de "Escola Normal", onde candidatos a professores de ambos os sexos tinham aulas sob a tutela de um professor experimentado com relação a metodologia de ensino da pedagogia racional. A "Escola de professores" seguiu com o intuito de formar professores com habilidades e conhecimentos suficientes para poder educar seus alunos nos preceitos racionais e científicos, até ser sumariamente fechada pelo governo espanhol. Este estudo tem como objetivo apontar qual era o perfil dos educadores necessários para a Escola Moderna. Para tal serão levantados, catalogados e analisados os textos encontrados nos "Boletins" citados anteriormente e que se referem ao professorado e sua prática pedagógica. Os dados recolhidos até o presente momento, apontam para vários desses aspectos que estão sendo organizados em uma base de dados. A partir das leituras obtidas até o momento conclui-se que, esses professores, se pudessem ter continuado seus estudos dentro de tal metodologia e aplicado a mesma durante mais tempo teriam adiantado os aspectos da educação critico-reprodutivista que só foi colocados muitos anos depois, porém as Escolas Modernas, a editora e o método de Ferrer sofreram muita perseguição e foram em pouco tempo fechadas e proibidas de funcionar.

A EQUIPE GESTORA E O ENSINO DA MATEMÁTICA[298]

Antonio Carlos Arantes[299]

Resumo: O tema da pesquisa é a atuação da equipe gestora frente ao ensino da matemática. O objetivo geral consiste em identificar, descrever e compreender as ações da equipe gestora que favorecem o bom desempenho em Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são: 1) Apresentar o contexto das escolas e o perfil profissional e de formação das equipes gestoras participantes; 2) Identificar e descrever as práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas para o ensino de matemática; 3) Analisar as percepções da equipe gestora sobre o ensino de matemática na unidade escolar. Para isso, foi realizado uma pesquisa qualitativa, do tipo interpretativa. A análise teórica fundamentou-se nas pesquisas já realizadas sobre o tema e em Lück (2009) e utilizou a técnica de triangulação dos dados com um *corpus* de análise constituído a partir de questionário, entrevista e análise de documentos sobre as escolas e os gestores. Os resultados iniciais mostraram que as equipes gestoras pesquisadas desenvolvem e apoiam ações e estratégias pedagógicas voltadas ao ensino da matemática.

Palavras-chaves: Equipe gestora. Gestão escolar. Matemática. Prova Brasil.

---

[298] Trabalho apresentado ao Grupo de Estudo Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[299] Antonio Carlos Arantes – Supervisor de Ensino no Município de Sorocaba, mestrando em Educação pela Universidade de São Carlos - UFSCar, *Campus* Sorocaba | SP | Brasil. Contato: proftuco@hotmail.com .

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA APLICADA NO ENSINO DE FÍSICA MODERNA[300]

Active methodologies of learning and bloom's taxonomy revised applied to teaching of modern physics

Graziele Bezerra Santos[301]; Norberto Aranha[302]

Resumo: Este trabalho é parte de um projeto que visa auxiliar o professor na elaboração de suas aulas, utilizando metodologias ativas de ensino a serem aplicadas nos cursos de graduação em engenharia. Para intensificar a aprendizagem será apresentado o Mapa Conceitual como ferramenta de organização de ideias, utilizado na preparação das aulas pelo docente, e nos estudos prévios e subsequentes pelos discentes. Pretende-se com este trabalho desenvolver material didático baseado em questões de física moderna, organizadas segundo a Taxonomia de Bloom Revisada, por ser este um conteúdo importante quando se fala em tecnologia. Com isso será possível fornecer subsídios ao professor para que possa desenvolver um ensino dinâmico, colocando o estudante na condição de protagonista de seu próprio aprendizado.

Palavras-chave: Metodologias Ativas de Ensino; Taxonomia de Bloom; Física Moderna; Mapa Conceitual.

Abstract: This work is part of a project that aims to assist the teacher in the elaboration of his classes, using active teaching methodologies to be applied in the undergraduate courses in engineering. To intensify the learning will be presented the Conceptual Map as a tool for organizing ideas, used in the preparation of classes by the teacher, and in previous and subsequent studies by the students. The aim of this work is to develop didactic material based on modern physics, organized according to the Revised Bloom Taxonomy, because this is an important content when it comes to technology. With this it will be possible to provide subsidies to the teacher so that he can develop a dynamic teaching, placing the student as the protagonist of his own learning.

Keywords: Teaching Methodologies; Bloom Taxonomy; Modern physics; Conceitual map.

[300] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Educação Básica, Educação Superior e Instituição Escolar do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[301] Universidade de Sorocaba - Uniso, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Processos Tecnológicos e Ambientais, grazielebezerrasantos@gmail.com.

[302] Universidade de Sorocaba – Uniso, Programa de Pós-graduação em Processos Tecnológicos e Ambientais, Doutor em Ciências, norberto.aranha@prof.uniso.br.

Introdução

Grande parte do desenvolvimento tecnológico atual tem suas bases na física moderna, matéria esta que ainda não é bem trabalhada no ensino médio. A disciplina de física passa a fazer parte do componente curricular a partir do ensino médio de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes da Educação). Porém, o estudo da física moderna se inicia no sexto tema que se encontra na 3° série do ensino médio, último período, onde o estudante toma contato apenas com os conteúdos sobre matéria e radiação, conforme o Currículo do Estado de São Paulo (2012). Isso faz com que esses estudantes cheguem ao ensino superior com deficiências em relação aos conceitos básicos da física moderna. É importante que o estudante conheça os fundamentos da tecnologia atual, pois está diretamente ligada ao seu cotidiano e tem como base a física moderna (DE CAMPOS VALADARES E MOREIRA, 1998). Portanto, esta disciplina deve ser trabalhada no ensino superior desde seus conceitos básicos até suas aplicações tecnológicas, particularmente nos cursos de engenharia.

Outro ponto de atenção no ensino superior é com relação à metodologia utilizada para a transmissão do conhecimento. Com o desenvolvimento tecnológico, a informação e o conhecimento passaram a ser transmitidos de modo muito rápida; é muita informação que se transforma o tempo todo distribuída de forma global e todos estão conectados compartilhando do mesmo conteúdo (DIESEL et al., 2017). O estudante tem fácil acesso a esses dados, o que torna a metodologia de ensino tradicional desinteressante e ineficaz. Pois é uma metodologia que se baseia na transmissão de informação, onde o professor é o detentor do conhecimento e o estudante o receptor. De acordo Paulo Freire (1996, p. 21) "ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor."

E essa metodologia ainda tem sido modelo para todos os níveis de ensino, especialmente no ensino superior. Segundo Masetto, isso é um fator preocupante, que ele descreve da seguinte forma:

> A grande preocupação no Ensino Superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos estudantes informações e experiências consolidadas para ele através de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e provas avaliativas. (MASETTO, 2003, p. 1).

O professor ocupa o lugar central no ambiente de ensino, algo que é observado desde a disposição dos móveis dentro da sala, onde todos estão distribuídos em cadeiras enfileiradas de frente ao professor que se encontra no centro da sala, tendo a missão de transmitir a informação, mostrar o que deve ser aprendido, orientar e avaliar, dando sempre a última palavra. Por muitas vezes transmitindo uma postura de autoridade perante os estudantes (RODRIGUES et al., 2011). Paulo Freire confirma esse pensamento, dizendo que:

> O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. (FREIRE, 1979, p. 38).

O estudante por sua vez, passa a prestar atenção nas aulas, fazendo as anotações exatamente como são apresentadas as informações, e tendo uma participação limitada, se pronunciando no momento em que é requisitado pelo professor, utilizando a memorização como uma estratégia de aprendizagem. (RODRIGUES et al., 2011).

Visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de engenharia, este trabalho tem como objetivos apresentar as diferentes metodologias ativas discutidas atualmente na literatura, a Taxonomia de Bloom e os Mapas Conceituais como ferramentas para a elaboração das aulas e organização dos conceitos aprendidos. Como exemplo, esta proposta tratará pontualmente do conteúdo da disciplina de Física Moderna.

Um grande desafio hoje em dia é fazer com que o estudante aprenda a aprender, tenha determinação e saiba fazer pesquisa, para isso é necessário inovar e desenvolver uma forma de ensinar e instigá-lo a ter uma postura de iniciativa no seu ensino e não somente de receptor de informação.

O processo de aprendizagem baseado em ensinar, transmitir informação, está mudando o foco para o "aprender", na valorização do processo de aprendizagem (MASETTO, 2012).

> Ensinar perguntas ao invés de respostas não significa não trazer à sala de aulas as respostas que existem para determinadas perguntas, mas sim que é igualmente importante ensinar os estudantes a perguntar e buscar respostas. (MOREIRA, 2017, p. 8).

Uma maneira de mudar esse quadro é utilizando as metodologias ativas de ensino, com elas os estudantes passam a ser os protagonistas do seu desenvolvimento, e os professores orientadores e não somente detentores e transmissores das informações. O papel do professor nesse novo processo de aprendizagem é o de criar situações que o estudante possa se desenvolver, observando, analisando, discutindo e expressando seu entendimento para todos.

Este tipo de aprendizagem acontece de forma cognitiva, aprender de uma nova maneira da qual os estudantes não conheciam, trabalhar em grupo, fazer pesquisa, ser os responsáveis pelo próprio conhecimento, adquirindo autonomia, estimulando a confiança, aprendendo com a mudança e os riscos corridos, desenvolvendo a inteligência coletiva, aprendendo a ensinar, auxiliando o colega, tornando o aprendizado construtivo, obtendo uma melhoria continua e permanente (HARGREAVES, 2003).

São muitas as metodologias ativas utilizadas, que possui como base a autonomia e a pesquisa, incentivando o trabalho em grupo e discussão entre os colegas. Como exemplo de metodologias ativas que desenvolvem essas habilidades nos estudantes tem-se o TBL (Aprendizagem Baseada em Equipes) (MICHAELSEN; SWEET, 2011; BOLLELA et al., 2014), PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas) (CONRADO et al., 2014; DE CARVALHO BORGES et al., 2014), Sala de Aula Invertida (TREVELIN et al., 2013; VALENTE, 2013), Peer Instruction (MAZUR, 2015), Problematização e Just in Time Teaching (BERBEL, 1998; NOVAK, 2011), entre outras. Todas essas metodologias contam com a participação do professor,

esclarecendo possíveis dúvidas, orientando os discentes nos estudos, trabalhando no desenvolvimento e progresso dos conteúdos exigidos, fazendo com que alcancem os objetivos de aprendizagem correspondentes ao curso.

Como meio de organizar os objetivos e distribuir atividades de modo hierárquico, tem-se a Taxonomia de Bloom Revisada, que consiste em uma ferramenta de organização de objetivos de aprendizagem e permite que os problemas sejam classificados de acordo com níveis de dificuldade encontrados pelos estudantes (FERRAZ; BELHOT, 2010). Esta classificação é feita por meio dos objetivos de aprendizagem requisitados em cada exercício; ao saber o nível do conhecimento exigido durante a questão o professor poderá classificar as questões utilizando uma tabela bidimensional. Esta tabela contém a Dimensão do Conhecimento com 4 categorias representadas pelos substantivos (o que) como base, indicando o que o estudante deve saber para resolver os problemas propostos, e a Dimensão do Processo Cognitivo, constituída de 6 categorias representadas pelo verbo de ação (como), indicando como o problema será resolvido. (FERRAZ; BELHOT, 2010).

A aplicação da Taxonomia de Bloom tem sido discutida em trabalhos, livros e artigos de diversas áreas no estudo da prova do Enade, prova utilizada para avaliar o rendimento dos estudantes que estão finalizando o primeiro período e o último ano do curso de graduação. O Enade é um procedimento de avaliação dos cursos superiores do Brasil, que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) estabelecido pela Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004), com o objetivo de garantir e qualificar de maneira regularizada o processo de educação das instituições de ensino superior nacional.

As discussões ocorrem com a finalidade de entender a complexidade das questões, por meio da compreensão do domínio cognitivo relacionados ao Enade. Nicolini e Andrade (2015) foram organizadores de um grupo que estudou as três edições das provas do

Enade referentes aos anos de 2006, 2009 e 2012 aplicadas nos cursos de Administração e Gestão. Os resultados desta pesquisa foram publicados em um livro, onde são apresentados exemplos de exercícios classificados nas diferentes categorias cognitivas da Taxonomia de Bloom, para esta pesquisa os autores utilizaram a Taxonomia de Bloom original. Nesta obra os autores apresentam a análise das seis categorias do domínio cognitivo (Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação) junto a exemplos de exercícios referentes a cada uma das seis categorias, e cada uma delas apresenta abaixo (tabela 1) a seguinte quantidade de questões por categoria ao longo das três edições do Enade:

Tabela 1 - Quantidade de questões por categoria nas edições do Enade nos anos de 2006, 2009 e 2012, nos cursos de Administração e Gestão.

Categoria	Quantidades de questões, anos (2006, 2009 e 2012).
Conhecimento	18
Compreensão	20
Aplicação	11
Análise	31
Síntese	9
Avaliação	8

Fonte: Nicolini e Andrade, 2015. Fonte: NICOLINI M.A.; ANDRADE R. O. B. **Padrão Enade:** Análise reflexões e proposições À luz da taxonomia de bloom. Local: São Paulo. Atlas, 2015.

De acordo com Nicolini e Andrade (2015, p. 13), "De forma sistemática têm sido registradas incidências das dimensões da Taxonomia de Bloom no exame do Enade para estudantes de Administração e Gestão."

Há ainda outros autores com publicações recentes nas áreas da saúde (Odontologia, Educação Física) em Ciências Contábeis (JÚNIOR et al., PINHEIRO et al., 2013; MOIMAZ et al., 2017), e em Física (DE CASTRO COSTA E MARTINS, 2017), todos em busca de maior compreensão das questões aplicadas no Enade à luz da Taxonomia de Bloom.

Metodologias Ativas de Ensino e o Ensino de Exatas

O ensino de exatas é tradicionalmente caracterizado por suas aulas expositivas, com escassez de aulas dinâmicas que estimulem o aprendizado de outra forma que não seja a memorização de conteúdo, o estudante dificilmente consegue fazer uma associação do que está aprendendo com situações reais. (MORÁN, 2015).

Nas aulas expositivas o professor apresenta o conteúdo que será trabalhado, faz uma explicação que contemple os exercícios que serão aplicados, após sua fala é distribuído aos estudantes uma lista de exercícios que por sua vez será respondida de maneira automática, substituindo possíveis valores em fórmulas apresentadas nos exemplos, o que não exigirá muito esforço do estudante com relação ao desenvolvimento cognitivo (RODRIGUES; CASTRO FIQUEIREDO, 1996; PARANHOS et al., 2017).

A etapa seguinte é a correção que o professor realiza depois de um tempo, caso o estudante acerte, irá adquirir uma satisfação momentânea de aprendizagem, e em uma situação contrária que é a de erro provavelmente irá esperar uma correção, para apenas identificar onde foi sua falha, esperando não cometer este erro novamente em um teste futuro, que por muitas vezes é a única forma de avaliação feita em sala de aula. Apesar de não ser regra é o que geralmente ocorre em uma aula de exatas que utiliza a metodologia tradicional de ensino, o método expositivo, o estudante estuda, aprende ou decora sem utilizar um grau elevado de esforço, esse processo muitas vezes acaba desmotivando-o, e resultando na evasão escolar (RODRIGUES et al., 2011; OLIVEIRA et al., 2016; PARANHOS et al., 2017).

A disciplina de física se encontra nesse contexto do ensino de exatas, que com a falta de inovação nas aulas, causa dificuldade de aprendizado nos estudantes, por não se sentirem inclusos nas aulas, com pouca participação, e por fim ocasionando em falta de interesse e comprometimento. Cenário este afirmado por Moreira.

> Em resumo, o ensino de Física na educação contemporânea é desatualizado em termos de conteúdos e tecnologias, centrado no docente, comportamentalista, focado no treinamento para as provas e aborda a Física como uma ciência acabada, tal como apresentada em um livro de texto. (MOREIRA, 2017, p. 2).

Porém essa situação muda com a utilização de metodologias ativas, que ingressa o estudante na sua própria aprendizagem, tornando-o responsável pelo seu aprendizado, desenvolvendo e estimulando o seu conhecimento cognitivo sua habilidade de pensar e solucionar problemas (BEICHNER et al., 2007; WATKINS; MAZUR, 2013; DE OLIVEIRA et al., 2016). Vários trabalhos já publicados mostram que a aprendizagem ativa no ensino de física promove uma maior aprendizagem conceitual (MOREIRA, 2017; PARANHOS et al., 2017; SALES et al., 2017 PARREIRA, 2018), com relação ao ensino tradicional, o grupo de estudo, as discussões, o estudo prévio faz com que os estudantes desenvolvam a aprendizagem colaborativa, e construtiva, o conhecimento deixa de ser memorizado e passa a ser assimilado e compreendido (DE BARROS et al., 2004; LORENZO et al., 2006; RUDOLPH et al., 2014).

As metodologias ativas priorizam a importância do aprender, diferente da metodologia tradicional que prioriza o que ensinar, ou seja, conteúdo que é transmitido. Quando o aprender é priorizado, acaba sendo exigida mais ação do estudante, que se torna o principal agente do seu aprendizado se envolvendo nas atividades, a busca pela informação fica indispensável na sua rotina de estudos, porque o professor deixa de ministrar a aula de forma bancária, apenas depositando, transferindo o conhecimento e o conteúdo equivalente ao módulo, ato este que muitas vezes desenvolve um estudante dependente e sem estímulo de buscar novas informações em outras fontes que não seja a aula ministrada e sem desenvolver a habilidade de criticar e questionar (FREIRE, 1996; RODRIGUES et al., 2011; MASETTO, 2012).

O professor continua presente nas aulas que utiliza metodologias ativas de ensino, porém adquirindo um novo papel, que agora é o de orientador, direcionando o discente durante os estudos, estimulando a

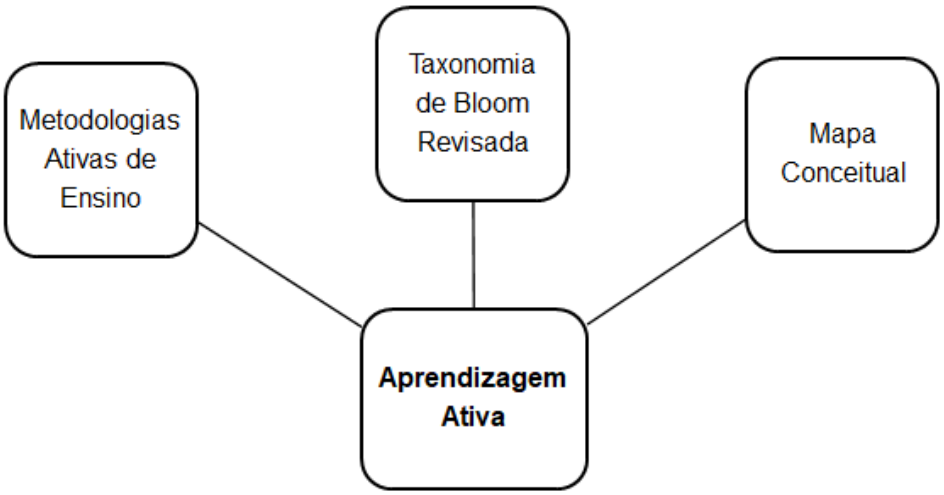
dúvida e a pesquisa, o trabalho em grupo, ensinando o estudante a aprender e a ensinar, o professor precisa ser criativo, flexível, comunicativo, sempre questionando os discentes (RODRIGUES et al., 2011). Com o papel de orientador o docente irá impulsionar o debate entre os colegas, desenvolvendo situações que provoque o aprendizado significativo, que é a interação entre os novos conhecimentos com os conhecimentos preliminares dos discentes, tornando uma aprendizagem que agrega significado, e por consequência aumenta a compreensão, a eficácia de aplicação das informações aprendidas. (MOREIRA, 2017).

Plano Didático

Para alcançar o objetivo, que é fazer com que o estudante adquira o hábito de aprender de maneira ativa, o professor dispõe de diversos recursos, que foram desenvolvidos desde o século XX, portanto não são recentes, porém ainda não são aplicados de modo generalizado em sala de aula. A proposta deste trabalho é abordar as metodologias ativas, que são estratégias de ensino utilizadas para estimular a proatividade dos estudantes durante a aula; a Taxonomia de Bloom, que pode ser utilizada pelo professor para facilitar a distribuição dos problemas referentes aos conteúdos abordados, disponibilizando os exercícios conforme o desenvolvimento cognitivo dos estudantes; e o Mapa Conceitual, que é uma ferramenta que facilitará a organização do conhecimento, tanto de maneira prévia na preparação das aulas, como também posteriormente, efetuando a complementação com cada novo conteúdo adquirido (NOVAK; CAÑAS, 2008; FERRAZ; BELHOT, 2010; BERBEL, 2012; COUTINHO, 2015).

O fluxograma a seguir demostrado na figura abaixo (figura 1) apresenta os tópicos que compõem uma proposta de abordagem didática para a preparação das aulas, utilizando ferramentas que favorecem uma aprendizagem ativa.

Figura 1 - Fluxograma de ferramentas ativas.



Fonte: Elaboração própria.

Metodologias Ativas de Ensino

Estamos diante de muitas transformações, observamos a necessidade de nos adaptarmos, temos mudanças no nosso dia a dia, os aparelhos domésticos evoluíram, os carros não são mais como antes, pois hoje utilizam de vários recursos tecnológicos (sensores, alarmes, GPS...), nossos celulares estão sempre atualizados com a última tecnologia desenvolvida, isso significa que tudo está em transformação, com uma dinâmica conexão (DIESEL *et al.,* 2017). Mas apesar de tantas mudanças percebemos que o ensino não caminha na mesma velocidade que outros setores, Morán relata esta questão do seguinte modo.

> A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. (MORÁN, 2015, p. 16).

Em meio ao desenvolvimento tecnológico, a velocidade e transmissão da informação, a metodologia tradicional e passiva torna-se ultrapassada, o estudante tem a informação disponível ao "clicar" de um botão e em qualquer lugar utilizando a internet. Vídeo aula, artigos ou livros e a conexão com pessoas de vários lugares, tudo isso fornece uma ampla possibilidade de estudos. Fatores estes que antes não existiam (DE

ALMEIDA, 2010; VALENTE, 2014; MORÁN, 2015). Para explorar todo esse desenvolvimento existem as metodologias ativas (BERBEL, 1998; 2012; MORÁN, 2015; DIESEL *et al.,* 2017; PARANHOS *et al.,* 2017), onde o estudante busca o conhecimento de forma particular ou em grupo, estuda, assimila, discute e depois esclarece as possíveis dúvidas surgidas com o professor.

São muitas as metodologias ativas de ensino existentes, apesar de possuírem características exclusivas, que correspondem aos seus processos de aplicação e aos objetivos de aprendizagem desejados, todas priorizam o aprendizado prévio, a autonomia, o trabalho em equipe, a colaboração e a discussão entre os colegas, com a finalidade de centralizar todo o aprendizado no estudante. Morán relata esta questão do seguinte modo:

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORÁN, 2015, p. 17).

Os cursos de graduação que iniciaram a aprendizagem ativa foram da área de saúde, com a metodologia de aprendizagem baseada em problemas PBL (*Problem Based Learning*). Em 1969 a *McMaster University* do Canadá começou a utilizar esta metodologia no seu ensino sobre ciências da saúde (JONES, 2006; DE CARVALHO BORGES *et al.,* 2014). A aprendizagem baseada em problemas muda todo o estilo tradicional de aula, são problemas reais ou simulados do dia a dia, que estão na proposta curricular do curso. Em grupos tutoriais os estudantes fazem as análises para as soluções dos problemas propostos (FARIAS *et al.,* 2015).

Na Escola de Engenharia de Lorena (EEL) foi aplicado o *Peer Instruction* (Aprendizagem por Pares), nas disciplinas de Física I e II para apresentar a eficiência da metodologia (DE LIMA E DOS SANTOS, 2016). O método do *Peer Instruction* se baseia no estudo prévio, onde o estudante recebe o material antecipadamente e realiza pesquisas sobre o

tema que será tratado em aula, com um *feedback* contínuo entre o estudante e o professor. A comunicação constante que existe durante a solução dos testes, e principalmente o fato de que é o estudante quem faz, são fatores que constituem o diferencial dessa metodologia ativa de ensino (LORENZO *et al.,* 2006; MAZUR, 2015). Esta metodologia já está sendo aplicada por professores de diversos cursos com bons resultados (MORÁN, 2015; MORAES *et al.,* 2016).

Existe também o TBL, que é um método de aprendizagem desenvolvido nos anos de 1970, por Larry Michaelsen, visando às classes com uma grande quantidade de estudantes (GOPALAN *et al.,* 2013). A aprendizagem baseada em equipes (TBL) depende muito mais da relação de pequenos grupos ao invés de outras estratégias de instruções frequentemente utilizadas, porque contêm três aspectos que explicam essa afirmação: em primeiro lugar o trabalho em grupo é o principal momento onde os estudantes expõem seus pensamentos e auxiliam os colegas; em segundo lugar, em uma aula com a metodologia de ensino TBL a maior parte do tempo é usada nos trabalhos em equipe; em terceiro lugar os cursos que utilizam esta metodologia costumam envolver diversas funções em grupos que são planejados com o foco de desenvolver o aprendizado em equipes (MICHAELSEN *et al.,* 2002; MICHAELSEN; SWEET, 2008).

Existem ainda outras metodologias ativas que são utilizadas, como Problematização que consiste na análise de problemas provenientes da realidade. De acordo Berbel o estudante aprende fazendo, solucionando problemas reais e por fim aplicando esta solução, exigindo conhecimento da área profissional, e iniciativa para desenvolver a solução do problema de forma planejada e executável. O estudante é o centro da atenção, pois irá desenvolver a ação e o professor será o orientador nesse processo de aprendizado. (DIESEL *et al.,* 2017).

Just in Time Teaching é outra metodologia conhecida como Ensino Sob Medida, pois a aula é desenvolvida com base em uma análise feita

pelo professor sobre uma série de questões enviadas por ele aos estudantes, essas questões são propostas antes da aula presencial e enviadas com um período de antecedência determinado pelo docente, para que ele possa avaliar e identificar por meio das respostas as dificuldades e dúvidas que os estudantes apresentaram com relação ao conteúdo que diz respeito ao módulo que será trabalhado em sala de aula (NOVAK, 2011; ARAUJO; MAZUR, 2013; OLIVEIRA *et al.* 2015).

Sala de Aula Invertida é uma metodologia que prioriza o uso de tecnologia para aperfeiçoar o aprendizado, disponibilizando ao professor maior tempo em sala de aula com atividades mais dinâmicas e interativas com seus estudantes. Isso ocorre porque antes da aula presencial o professor apresenta o conteúdo que será trabalhado na disciplina por meio de vídeos gravados por ele, e enviado aos estudantes mediante o uso da internet (VALENTE, 2013; 2014b; PAVANELO; LIMA, 2017). Deste modo o professor tem o período da aula para aplicar as atividades complementares, durante as quais os estudantes têm a oportunidade de sanar as dúvidas com sua equipe e com o professor que desenvolve um ambiente harmonioso e cooperativo. Na sala de aula irão ocorrer as atividades práticas, que consiste na resolução de problemas, projetos, laboratórios e a discussão em equipes (BERGMANN; SAMS, 2012; TREVELIN *et al.,* 2013).

Aprendizagem Baseada em Projetos trata do aprendizado por meio da implantação de projetos, o objetivo desta metodologia é fazer com que os estudantes desenvolvam a habilidade de investigar durante a criação de um produto, fazendo análise de mercado, pesquisando um tema, e arquitetando um plano para gerir, projetar e produzir o produto (METTAS; CONSTANTINOU, 2008; RODRÍGUEZ-SANDOVAL *et al.,* 2010). Esta metodologia foi estabelecida no curso de Engenharia de Produção da Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo deste 2013 (BARRETO *et al.,* 2017). Os motivos que Farias, Martins e Cristo atribuem para a expansão dessa metodologia é o seguinte:

> Uma estratégia que vem ganhando espaço ao longo dos anos é o ensino baseado em projetos ou Aprendizagem por Projetos (APP). Esta estratégia atinge níveis taxonômicos elevados, desenvolvendo a capacidade criativa dos estudantes. (FARIAS; MARTINS; CRISTO, 2015, p. 148).

Para implantar a aprendizagem baseada em projetos, é importante que a instituição junto aos professores efetue uma reestruturação em seu currículo e na elaboração de suas atividades, pois é indispensável uma interdisciplinaridade entre as matérias. (RODRÍGUEZ-SANDOVAL *et al.,* 2010).

Após a análise de vários artigos foi possível construir um quadro (quadro 1) comparativa entre as metodologias ativas e a tradicional, o que deixa mais explícito a diferença entre ambas (BORDENAVE; PEREIRA, 1991; FREIRE, 1996; HARGREAVES, 2003; BARROS *et al.,* 2004; RODRIGUES *et al.,* 2011; MASETTO, 2012; ARAUJO; MAZUR, 2013; MORÁN, 2015; OLIVEIRA *et al.,* 2016; MOREIRA, 2017).

Quadro 1 - Comparação entre Metodologias Ativas e Metodologia Tradicional.

Metodologias Ativas	Metodologia Tradicional
Ensino centrado no aluno	Ensino centrado na transmissão de informação
Professor orientador	Professor redentor do conhecimento
Estudo prévio, primeiro contato com a disciplina antes da aula, adquire tempo para elaborar dúvidas	Primeiro contato com a disciplina em sala de aula, sem tempo de elaborar dúvidas
Avaliação continua	Testes de avaliação
Problemas provenientes da realidade	Problemas de livros associados aos testes
Desenvolvimento cognitivo	Trabalha com memorização e reprodução
Mais tempo em sala para atividades dinâmicas	Tempo em sala de aula utilizado para exposição do conteúdo
Desenvolve a iniciativa, liderança, trabalho em equipe e	Aluno passivo

colaboração	
Aprendizagem significativa e construtiva	Educação bancária
Sala de aula modificada, facilitando a interação dentro dos grupos e entre os grupos	Sala de aula tradicional, fileiras direcionadas ao professor, priorizando a recepção de informação
Uso de tecnologia digital	Pouca inovação
Motivação dos alunos	Desmotivação e evasão do ensino
Soluções dos problemas com aplicações reais	Solução dos problemas utilizadas para resolução de questões semelhantes
Interdisciplinaridade entre as matérias	Matérias apresentadas de forma individual
Professores interagem para planejar aulas conectadas e construtivas	Professores planejam suas aulas apenas conforme o que é requisitado no módulo e no currículo

Fonte: Elaboração própria.

São muitas as metodologias ativas de ensino existentes, apesar de possuírem características exclusivas, que correspondem aos seus processos de aplicação, todas priorizam de alguma forma o aprendizado prévio, o trabalho em equipe, a colaboração e a discussão entre os colegas, com a finalidade de centralizar todo o aprendizado no aluno.

Taxonomia de Bloom Revisada

Além das metodologias ativas de ensino que são utilizadas para envolver os estudantes nas aulas, temos também a Taxonomia de Bloom, uma ferramenta que auxilia o professor durante o planejamento das aulas, com a finalidade de classificar os exercícios de acordo com os objetivos que o estudante deve ter em cada fase do aprendizado. O propósito da Taxonomia de Objetivos Educacionais é auxiliar no planejamento, na comunicação, organização e controle dos objetivos de aprendizagem, facilitar a troca de ideias e materiais entre o estudante e o educador (BLOOM, 1972). Foi desenvolvida por Benjamin S. Bloom e um grupo de especialistas no assunto. Em 1956 foi publicado o primeiro plano

com o título, Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive (BLOOM, ENGELHART, FURST, HILL; KRATHWOHL, 1956) conhecida como a Taxonomia Original. Em 2001 recebeu uma revisão sendo denominada a partir de então como Taxonomia de Bloom Revisada (ANDERSON; KRATHWOHL, et al., 2001).

Muitos trabalhos sobre a taxonomia têm sido escritos, entretanto com escassez de exemplos que possam ser utilizados e compreendidos com maior facilidade durante a consulta do material (FERRAZ; BELHOT, 2010; PINHEIRO *et al.,* 2013; VAILTON AFONSO; MARIA INÊS, 2014; SILVA *et al.,* 2016; PINTO, 2016; MOIMAZ *et al.,* 2017). Observando esta necessidade, este projeto tem também como objetivo reparar esta carência diretamente na disciplina de Física Moderna.

A Taxonomia de Bloom Revisada é representada por uma tabela bidimensional que possui a Dimensão do Conhecimento (conteúdo) e a Dimensão do Processo Cognitivo (ação) (LORIN ANDERSON *et al.,* 2001). A Dimensão do Conhecimento está localizada no eixo vertical e refere-se ao que deve ser feito e a Dimensão do Processo Cognitivo, localizada no eixo horizontal, diz respeito ao como proceder, às interseções das duas dimensões formam as células da tabela, representadas no quadro (quadro 2) (KRATHWOHL, 2002).

Tanto na Dimensão do Conhecimento como na Dimensão do Processo Cognitivo, a ordem de ambas na tabela se encontra de maneira hierárquica, iniciando da mais fácil e finalizando no nível mais complexo. A Dimensão do Conhecimento está associada ao substantivo (o que fazer), sendo quatro categorias, conhecimento efetivo, conhecimento conceitual, conhecimento procedural e conhecimento metacognitivo. O conhecimento efetivo é o primeiro, pois representa os conhecimentos básicos que o estudante deve saber com relação à disciplina. Refere-se a situações que não precisam ser entendidas ou articuladas, mas apenas reeditadas, e também não necessita de conhecimentos mais aprimorados. Já o conhecimento metacognitivo que é o último, está conectado ao

conhecimento da cognição em geral, da conscientização. Este conhecimento relaciona-se com a interdisciplinaridade, com o intuito de utilizar conhecimentos anteriormente entendidos para a resolução de problemas, sendo analisada pelo próprio estudante a melhor forma de solução.

Quadro 2 - Bidimensional da Taxonomia de Bloom revisada.

Dimensão do Conhecimento	**Dimensão do Processo Cognitivo**					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Efetivo						
Conceitual						
Procedural						
Metacognitivo						

Fonte: Adaptação de Ferraz e Belhot. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. São Carlos: G&P, 2010.

A dimensão referente ao Domínio do Processo Cognitivo está relacionada com o verbo de ação (como se faz), este processo pode ser compreendido como sendo o caminho pelo qual o conhecimento é adquirido ou produzido (LORIN ANDERSON *et al.,* 2001). São seis as categorias, iniciando da mais simples e finalizando com a mais complexa, e estão distribuídas da seguinte forma (BLOOM *et al.,* 1973; KRATHWOLHL, 2002):

Lembrar: Lembrar-se de conhecimentos armazenados na memória, reconhece-los, e utiliza-los no momento adequado. Verbos de ação: Relembrar, reconhecer, reproduzir, denominar, definir, identificar, enunciar, nomear.

Entender: Consiste em dar significados as instruções, para poder reproduzir o seu entendimento. Verbos de ação: Explicar, resumir, comparar, classificar, ilustrar, interpretar, discutir, construir, reescrever.

Aplicar: Utilizar os conhecimentos adquiridos em resolução de novas situações. Verbos de ação: Demonstrar, empregar, localizar, alterar, escrever, operar, executar, praticar, ilustrar, desenvolver.

Analisar: Ter a capacidade de separar a situação em partes, e conseguir relacionar as partes umas com as outras, identificando sua organização e sua estrutura. Verbos de ação: Classificar, analisar, criticar, distinguir, deduzir, comparar, examinar, identificar, diferenciar, provar, questionar.

Avaliar: É a habilidade de fazer a avaliação de uma situação com base em critérios e patrões específicos. Verbos de ação: Avaliar, chegar, criticar, julgar, explicar, selecionar, decidir, justificar, resolver, escolher.

Criar: Capacidade de criar uma nova estrutura, de organizar partes e formar novas propostas. Verbos de ação: Planejar, produzir, categorizar, combinar, elaborar, generalizar, explicar.

O professor irá utilizar a tabela bidimensional para planejar as aulas, classificando os exercícios conforme os conhecimentos cognitivos requisitados por cada questão, e disponibilizando para os estudantes de acordo o nível de desenvolvimento alcançado durante as aulas, podendo avaliar melhor se estão evoluindo da maneira esperada.

Mapa Conceitual

Os mapas conceituais são ferramentas gráficas utilizadas para representar o conhecimento, e contêm os conceitos, palavras de ligações e proposições. Os conceitos são representados dentro de formas geométricas (circulo, retângulo e elipse) não existe uma regra de utilização dessas formas, e são ligados entre si por linhas que contém as palavras de ligação. A partir de uma questão foco os mapas conceituais começam a ser desenvolvidos, se iniciando de conceitos mais amplos e finalizando com conceitos mais específicos, quando o estudante começa a organizar as ideias e estruturar o mapa, ele percebe que vai adquirindo uma melhor compreensão do assunto (MOREIRA, 2012; VILLATORRE *et al.,* 2008).

O mapa conceitual além de ser usado como uma ferramenta de trabalho pode ser utilizado também como uma ferramenta de avaliação, isso irá fazer com que o estudante utilize a aprendizagem significativa

adquirida (MINTZES *et al.,* 2000; NOVAK, 2010; NOVAK; GOWIN, 1984). Para ordenar os conhecimentos, será exigido do estudante um trabalho entre a memória de curto prazo e a de longo prazo, que ocorrerá durante todo o processo de aprendizagem (ANDERSON, 1992). Ele é muito eficiente porque o estudante constrói sua estrutura peça por peça unindo os conceitos de forma hierarquica, dessa forma ele irá estudar ativamente e construir o próprio conhecimento (NOVAK; CAÑAS, 2010).

Para construir um mapa conceitual primeiro deve-se definir uma questão focal, que consiste em uma pergunta específica que o mapa conceitual ajudará a solucionar. Todo mapa responde uma determinada questão focal. Depois de especificar o domínio e estabelecer a questão ou o problema, identificam-se os conceitos-chave que serão aplicados ao domínio, que pode variar de 15 a 25 conceitos, sendo identificados do mais geral para o mais específico (TAVARES, 2007; NOVAK, 2010). Uma dificuldade que os estudantes enfrentam está no momento que vão pensar nas palavras de ligação entre os conceitos, porque muitas vezes os conceitos ainda não estão totalmente claros para eles, e são justamente as palavras de ligação que esclarecem essa relação. Esse processo está relacionado a níveis altos da atividade cognitiva, como a avaliação e a síntese do conhecimento (BLOOM *et al.,* 1973). Quando terminado o mapa deve ser verificado, para que tenha um visual e uma estrutura clara e de fácil compreensão.

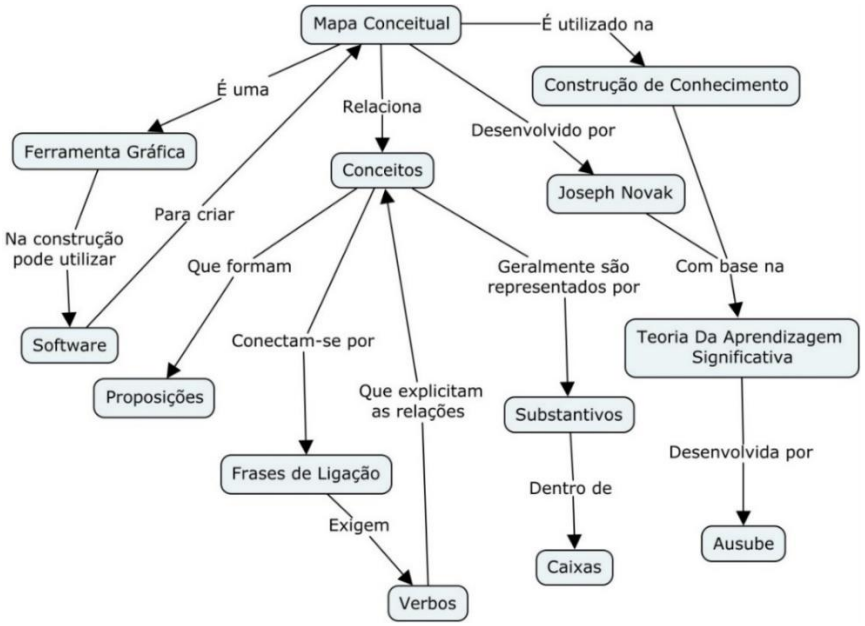
Existem dois processos que acontecem durante a aprendizagem significativa, um é a diferenciação progressiva**,** que a partir de um conhecimento outros conceitos vão surgindo, e ganhando novos significados. O outro é a reconciliação integrativa, é quando o estudante percebe a relação de dois conceitos antes visto como diferentes para ele (TAVARES, 2007).

Os mapas conceituais representam uma ferramenta valiosa para fixar e representar de forma gráfica os conhecimentos além de estimular o desenvolvimento cognitivo de aprendizagem, quando o estudante faz um

mapa conceitual ele deve explicar o que fez, esse processo faz com que o aprendizado seja demonstrado (MOREIRA, 2012).

Também não existe um mapa conceitual correto ou errado, o professor pode apresentar aos estudantes um mapa que represente os conceitos apresentados por ele, e os estudantes irão apresentar ao professor um mapa que irá mostrar o que aprenderam sobre os conceitos e significados que foi ensinado (MOREIRA, 2012). A seguir (figura 2) uma representação de um mapa conceitual.

Figura 2 - Mapa Conceitual representando os objetivos durante o desenvolvimento de um Mapa Conceitual.



Fonte: Elaboração própria.

Considerações Finais

Observando a necessidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de engenharia, este trabalho faz parte de um projeto que tem como objetivos apresentar ao professor as diferentes metodologias ativas discutidas atualmente na literatura, e como utilizar a Taxonomia de Bloom e os Mapas Conceituais na elaboração das aulas e como ferramentas para o estudante organizar os conceitos aprendidos. Como exemplo, esta proposta tratará pontualmente do conteúdo da

disciplina de Física Moderna, que ainda é pouco explorado no ensino de Engenharia.

Para desenvolver uma aprendizagem ativa entre os estudantes o professor deve conhecer as ferramentas que está a sua disposição, sabendo fazer uso adequado de acordo com a turma e saber os objetivos de aprendizagem desejados para os alunos. Com essas informações esclarecidas é possível identificar qual a melhor metodologia utilizar. Com a metodologia ou as metodologias determinadas, o professor começa a etapa de orientação, *feedback* e avaliação constante nos alunos. Sempre estimulando a autonomia, colaboração e a pesquisa.

O professor tem o recurso de utilizar o mapa conceitual na preparação das suas aulas, solicitando também que os estudantes façam um mapa sempre que iniciado um novo conteúdo, e alimente esse mapa acrescentando ou modificando no decorrer das aulas, assim o estudante irá aprender de forma acumulativa.

Quanto ao planejamento das aulas os problemas que serão propostos devem ser classificados conforme os níveis hierárquicos da tabela bidimensional da Taxonomia de Bloom, pois assim ele saberá o momento de disponibilizar algo mais complexo, sabendo que naquele instante os estudantes possuem condições de solucionar as questões propostas.

Esta proposta de projeto visa, portanto, apresentar essas questões e construir um material didático que oriente o professor na escolha da melhor metodologia a ser aplicada aos seus estudantes, orientando-o na elaboração das aulas.

Referências

ANDERSON, O. R. Some interrelationships between constructivist models of learning and current neurobiological theory, with implications for science education. **Journal of research in science teaching,** v. 29, n. 10, p. 1037-1058, 1992.

ARAUJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno brasileiro de ensino de física.** Florianópolis. Vol. 30, n. 2, p. 362-384, 2013.

BARRETO, M. A. M. et al. Liderança: percepção de alunos ingressantes de um curso de Engenharia de Produção em um ambiente de aprendizagem baseada em projetos. **Revista Principia,** v. 1, n. 34, p. 77-83, 2017.

BEICHNER, R. J. et al. The student-centered activities for large enrollment undergraduate programs (SCALE-UP) project. **Research-based reform of university physics,** v. 1, n. 1, p. 2-39, 2007.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação,** v. 2, p. 139-154, 1998.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom: Reach every student in every class every day**. International Society for Technology in Education, 2012.

BOLLELA, V. R. et al. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina (Ribeirao Preto. Online),** v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Diversos tipos de professores. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem. Petrópolis: Vozes**, p. 65-69, 1991.

BRASIL, L. N. 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior–SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br, acesso em 15 de janeiro de 2018.

CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. F.; EL-HANI, C. N. Aprendizagem baseada em problemas (ABP) na educação científica como estratégia para formação do cidadão socioambientalmente responsável. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** v. 14, n. 2, p. 077-087, 2014.

DA SILVA, O. L. et al. Avaliação de Habilidades e Competências em Custos no Exame de Suficiência. **ABCustos,** v. 11, n. 2, 2016.

DE ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. PUC/SP, São Paulo, Brasil, 2010.

DE BARROS, J. A. et al. Engajamento interativo no curso de Física I da UFJF. **Revista Brasileira de Ensino de Física,** v. 26, n. 1, p. 63-69, 2004.

DE CAMPOS VALADARES, E.; MOREIRA, A. M. Ensinando física moderna no segundo grau: efeito fotoelétrico, laser e emissão de corpo negro. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física,** v. 15, n. 2, p. 121-135, 1998.

DE CARVALHO BORGES, M. et al. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina (Ribeirao Preto. Online),** v. 47, n. 3, p. 301-307, 2014.

DE CASTRO COSTA, J. P.; MARTINS, M. I. Análise da complexidade de itens do ENADE à luz da Taxonomia de Bloom Revisada: contributos ao ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física,** v. 34, n. 3, p. 697-724, 2017.

DE DIRETRIZES, Lei. Bases da educação Nacional. 1996.

DE LIMA, B. S.; DOS SANTOS, C. A. M. Peer-instruction Usando Ferramentas On-line. **Revista de Graduação USP,** v. 1, n. 1, p. 83-90, 2016.

DE OLIVEIRA, T. E.; ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. Aprendizagem Baseada em Equipes (Team-Based Learning): um método ativo para o Ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física,** v. 33, n. 3, p. 962-986, 2016.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema,** v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

EDSON COUTINHO DA, S. CONCEPT MAPS: LEARNING AND EVALUATION PROPOSALS. **Administração: Ensino e Pesquisa,** v. 16, n. 4, p. 785-815, 2015.

FARIAS, P. A. M. D.; MARTIN, A. L. D. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Rev. bras. educ. med,** v. 39, n. 1, p. 143-150, 2015.

FERRAZ, A. P. D. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção,** v. 17, p. 421-431, 2010.

FREIRE, P. Paulo. Educação e mudança. **Rio de Janeiro, Paz e Terra**, 1979.

FREIRE, P. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. **São Paulo: Paz e Terra**, p. 25, 1996.

GOPALAN, C.; FOX, D. J.; GAEBELEIN, C. J. Effect of an individual readiness assurance test on a team readiness assurance test in the team-based learning of physiology. **Advances in physiology education,** v. 37, n. 1, p. 61-64, 2013.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto Editora Porto, 2003.

JONES, R. W. Problem-based learning: description, advantages, disadvantages, scenarios and facilitation. **Anaesthesia and intensive care,** v. 34, n. 4, p. 485, 2006.

JÚNIOR, P. M. F. et al. Classificação dos itens de educação física relacionados à saúde do Enade 2014 via taxonomia de bloom revisada. vii Congresso internacional em avaliação educacional avaliação e seus espaços: desafios e reflexões.

KRATHWOHL, D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. **Theory Into Practice,** v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

LORENZO, M.; CROUCH, C. H.; MAZUR, E. Reducing the gender gap in the physics classroom. **American Journal of Physics,** v. 74, n. 2, p. 118-122, 2006.

LORIN, Anderson et al. A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of Educational Objectives. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. Summus Editorial, 2012.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**, v. 2, p. 79-108, 2003.

MAZUR, E. **Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Penso Editora, 2015.

METTAS, A. C.; CONSTANTINOU, C. C. The technology fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. **International Journal of Technology and Design Education,** v. 18, n. 1, p. 79-100, 2008.

MICHAELSEN, L. K.; KNIGHT, A. B.; FINK, L. D. **Team-based learning: A transformative use of small groups**. Greenwood publishing group, 2002.

MICHAELSEN, L. K.; SWEET, M. The essential elements of team-based learning. **New directions for teaching and learning,** v. 2008, n. 116, p. 7-27, 2008.

MICHAELSEN, L. K.; SWEET, M. Team-based learning. **New directions for teaching and learning,** v. 2011, n. 128, p. 41-51, 2011.

MOIMAZ, S. A. S. et al. Enade em Odontologia: análise e reflexões à luz da Taxonomia de Bloom Revisada. **Revista da ABENO,** v. 17, n. 3, p. 30-40, 2017.

MORAES, L. D. D. M.; NEVES, Á. J. M.; CARVALHO, R. S. O Peer Instruction como proposta de metodologia ativa no ensino de química. 2016.

MOREIRA, M. A. Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea. **Revista do Professor de Física,** v. 1, n. 1, 2017.

MOREIRA, Marco Antonio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa (concept maps and meaningful learning). **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, digramas V e Unidades de ensino potencialmente significativas**, p. 41, 2012.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens,** v. 2, p. 15-33, 2015.

NICOLINI, A. M.; ANDRADE, R. O. B. Padrão ENADE: análise, reflexões e proposições à luz da Taxonomia de Bloom. **São Paulo: Atlas**, 2015.

NOVAK, G. M. Just-in-time teaching. **New directions for teaching and learning,** v. 2011, n. 128, p. 63-73, 2011.

NOVAK, J. D. Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. **Journal of e-Learning and Knowledge Society,** v. 6, n. 3, 2010.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. The theory underlying concept maps and how to construct and use them. 2008.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 5, n. 1, 2010.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. Aprender a aprender. Lisboa: Plátano Edições. Técnicas. Tradução de Learning how to learn, 1984.

OLIVEIRA, V.; VEIT, E. A.; ARAUJO, I. S. Relato de experiência com os métodos Ensino sob Medida (Just-in-Time Teaching) e Instrução pelos Colegas (Peer Instruction) para o Ensino de Tópicos de Eletromagnetismo no nível médio. **Caderno brasileiro de ensino de física. Florianópolis. Vol. 32, n. 1, p. 180-206**, 2015.

PARANHOS, M. C. R. et al. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE FÍSICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA. **UNILUS Ensino e Pesquisa,** v. 14, n. 36, p. 124-131, 2017.

PARREIRA, J. E. Aplicaçao e avaliaçao de uma metodologia de aprendizagem ativa (tipo ISLE) em aulas de Mecânica, em cursos de Engenharia. **Revista Brasileira de Ensino de Fısica,** v. 40, n. 1, p. e1401, 2018.

PAVANELO, E.; LIMA, R. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Boletim de Educação Matemática,** v. 31, n. 58, 2017.

PINHEIRO, F. M. G. et al. O perfil do contador e os níveis de habilidades cognitivas nos exames Enade e suficiência do CFC: uma análise sob a perspectiva da taxonomia de Bloom. **Contextus-Revista Contemporânea de Economia e Gestão,** v. 11, n. 1, p. 50-65, 2013.

PINTO, R. A. Métodos de Ensino e Aprendizagem sob a Perspectiva da Taxonomia de Bloom. **Revista Contexto & Educação,** v. 30, n. 96, p. 126-155, 2016.

RODRIGUES, L. P.; MOURA, L. S.; TESTA, E. O tradicional e o moderno quanto a didática no ensino superior. **Revista científica do ITPAC, Araguaína,** v. 4, n. 3, p. 1-9, 2011.

RODRIGUES, M. D. L. V.; DE CASTRO FIGUEIREDO, J. F. Aprendizado centrado em problemas. **Medicina (Ribeirao Preto. Online),** v. 29, n. 4, p. 396-402, 1996.

RODRÍGUEZ-SANDOVAL, E.; VARGAS-SOLANO, É. M.; LUNA-CORTÉS, J. Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". **Educación y educadores,** v. 13, n. 1, 2010.

RUDOLPH, A. L. et al. Introduction of interactive learning into French university physics classrooms. **Physical review special topics-physics education research,** v. 10, n. 1, p. 010103, 2014.

SALES, G. L. et al. Gamificação e Ensinagem Híbrida na Sala de Aula de Física: Metodologias Ativas Aplicadas aos Espaços de Aprendizagem e na Prática Docente. **Conexões-Ciência e Tecnologia,** v. 11, n. 2, p. 45-52, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2012. (Coordenação Maria Inês Fini).

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição,** v. 12, p. 72-85, 2007.

TREVELIN, A. T. C.; PEREIRA, M. A. A.; DE OLIVEIRA NETO, J. D. A utilização da "sala de aula invertida" em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido "Flipped Classroom" adaptado aos estilos de aprendizagem. **Journal of Learning Styles,** v. 6, n. 12, 2013.

VAILTON AFONSO DA, S.; MARIA INÊS, M. ANÁLISE DE QUESTÕES DE FÍSICA DO ENEM PELA TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências,** v. 16, n. 3, p. 189-202, 2014.

VALENTE, J. A. Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Notícias, Brusque**, 2013.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **UNIFESO-Humanas e Sociais**, v. 1, n. 01, p. 141-166, 2014.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, 2014.

VILLATORRE, A. M.; HIGA, I.; TYCHANOWICZ, S. D. **Didática e avaliação em física**. Editora Ibpex, 2008.

WATKINS, J.; MAZUR, E. Retaining students in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) majors. **Journal of College Science Teaching,** v. 42, n. 5, p. 36-41, 2013.

JUDICIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENCAMINHAMENTOS E SOLICITAÇÕES DA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE SOROCABA/SP[303]

Judicialization in early childhood education: referrals and requests in the municipality of Sorocaba/SP

Petula Ramanauskas Santorum e Silva[304]

Resumo: Este projeto em andamento tem por objetivo compreender influências, ênfases e encaminhamentos da judicialização na Educação Infantil entre as teses e dissertações no período de 2006, onde temos o aniversário de 10 anos da LDB, a publicação dos PNQEI e o início da ampliação do Ensino Fundamental, a 2014, com a aprovação tardia do 2º PNE e as observações sobre os avanços da Educação no Brasil. O desenvolvimento deste estudo se orientará metodologicamente pela análise de conteúdos, abordagem qualitativa e a coleta dos dados efetivada através de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e questionário com roteiro de questões semiestruturadas sobre demandas recorrentes do processo de judicialização em unidades escolares públicas do município de Sorocaba. Espera-se contribuir para a ampliação das informações sobre o processo de judicialização na Educação Infantil, observando as ênfases e encaminhamentos no Brasil e principalmente no município de Sorocaba/SP.

Palavras-Chave: Judicialização. Educação infantil. Políticas públicas para educação infantil. Sorocaba/SP. Direito a educação.

Abstract: This ongoing project aims to understand the influences, emphases and referrals of judicialization in early childhood education, as studie in theses and dissertations during the period of 2006 the tenth aniversary of the LDB, the year of the publication of the PNQEI, and the beginning of the expansion of elementary education to 2014, the year of the late approval of the 2nd PNE and of observations related to advancesin Brazilian education. The methodology in this study includes an analysis of content, a qualitative approach, and data gathered through bibliographical research, documentary research, and a questionnaire of semi-structured questions regarding recurrent demands of the judicialization process in public schools in the municipality of Sorocaba. This study aims to contribute to the expansion of information regarding the process of judicialization in early childhood education, observing its emphases and referrals in Brazil and in the municipality of Sorocaba, São Paulo, specifically.

Keywords: Judicialization. Early childhood education. Public policy for early childhood education. Sorocaba/SP. Right to educacion.

---

[303] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho de Políticas do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e prática**s**, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[304] Mestranda em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP, e-mail: petularss@hotmail.com

Introdução

A nação brasileira ainda está em processo de consolidação dos Direitos Humanos, principalmente no tocante aos direitos da Criança, bem como Educação brasileira nas demandas sobre a Educação Infantil, ou seja, das crianças de 0 a 5 anos. As discussões, estudos e implementação das leis que alcançam as crianças dessa faixa etária são reais, mas a efetivação das mesmas ainda não ocorre em sua totalidade. Em decorrência disso, atualmente vem ocorrendo nos grandes centros urbanos e metropolitanos uma enorme quantidade de ordens judiciais (judicialização) para que se garanta o direito à educação para as crianças, principalmente para as crianças bem pequenas (de 0 a 3 anos), que são o público atendido nas creches.

Por meio deste estudo exploratório em andamento, pretende-se analisar esse processo judicializatório, quais são as ênfases, encaminhamentos e solicitações que decorrem do mesmo, com foco no município de Sorocaba, e mais especificamente na zona norte da cidade (bairros mais novos, com famílias com grande número de filhos pequenos).

A distinção deste estudo se torna ainda mais relevante ao observarmos os caminhos históricos dos Direitos Humanos, da Educação brasileira seguida dos estudos na área das Políticas Públicas Educacionais. É notório que as ordens judiciais que hoje permeiam o universo das creches e instituições de Educação Infantil das grandes metrópoles sinalizam a necessidade de estudos e adequações nas políticas públicas educacionais brasileiras em todas as suas esferas (nacional, estadual e municipal).

Ao ser realizado um levantamento sobre o assunto, observou-se a pequena quantidade de produção científica brasileira sobre o tema, e estas com foco em estudos de caso para determinados locais do país (OLIVEIRA, 2015).

Algo presente e que precisa ser levado em consideração é a globalização, pois este é um processo que traz uma infinidade de

influências externas para as diferentes partes do mundo, e as influências decorrentes deste processo interferem na vida dos cidadãos, atuando de maneira intensiva, afetando também o contexto cotidiano onde a criança cresce e interage com a sociedade, pois a criança, por constituir-se como ser histórico, compartilha e sente os efeitos das transformações operadas em todos os âmbitos da sociedade pós-moderna.

Portanto, devemos ponderar essas influências na LDB de 1996, que em seu artigo 29 coloca a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de desenvolver integralmente a criança de zero a seis anos (e no final de 2005 altera-se para cinco anos com a ampliação dos anos iniciais da educação Fundamental) em seus aspectos físico, psíquico, intelectual e social, complementando deste modo a ação da família e da comunidade. Siqueira (2011), demonstra que essa novidade levou a criança pequena à pauta da agenda das ações governamentais, seguida da implementação de significativas políticas públicas e estratégias que garantissem o cumprimento pelo estado do direito à Educação Infantil, consideradas organizações dos sistemas de ensino, bem como o regime de colaboração já definido na Constituição Federal de 1988.

Dentro do quadro dos direitos humanos, o Direito à Educação Infantil deve ser enquadrado como um direito social, a exigir uma prestação do Estado para a sua concretização, por intermédio do desenvolvimento de política pública. Sobre o conceito de direito social, José Afonso da Silva leciona que "[...] os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem... [...] são, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade".

E remetendo ao conceito utilizado pelos professores Cury e Ferreira (2009, p. 8-9), a Judicialização da Educação, "[...] ocorre quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objetos de análise e julgamento pelo Poder Judiciário".

No mesmo sentido, cumpre transcrever trecho da ementa do Agravo de Instrumento 677274, Pleno, relator Ministro Celso de Mello, DJ de 1º de outubro de 2008:

> [...] A educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da Administração Pública, nem se subordina a razões de puro pragmatismo governamental (grifos originais)

Portanto, diante do exposto aqui, a questão central que motiva a pesquisa é: que ênfases são predominantes e quais seus respectivos encaminhamentos e as solicitações no processo de judicialização na educação brasileira, principalmente no município de Sorocaba? Para discutir essa questão, pretende-se estudar o percurso do Direito à Educação nos documentos internacionais com ênfase na Educação Infantil, o processo de judicialização, do direito à realidade no município de Sorocaba.

Metodologia

Para responder ao problema levantado na pesquisa, que pretende analisar o percurso do Direito à Educação nos documentos internacionais, com ênfase na Educação Infantil; o processo de judicialização, do direito à realidade prática; e o que dizem as pesquisas, entre denúncias e anúncios, buscou-se um referencial teórico-metodológico para estruturar a pesquisa em duas abordagens: a pesquisa qualitativa (GAMBOA 2003; DEVECHI; TREVISAN, 2010; LIMA, 2003; LUDKE; ANDRÉ, 1986; POUPART, 2008) e a análise teórica do objeto, baseada na análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Gamboa (2003, p. 399) entende que a pesquisa qualitativa "se refere à coleta e ao tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecham a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permitem o jogo de sentidos (polissemia)".

Bardin (1977) descreve que os critérios de organização de uma análise são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. O tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência; e as técnicas de análise são, categorização, interpretação e informatização, apresentando alguns exemplos facilitadores.

Em relação à técnica de coleta de dados também será utilizada a entrevista como recurso, visto que, nos auxiliaram na compreensão das falas dos diretores de escola que serão entrevistados (POUPART, 2010), seguida da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) objetivando compreender as vozes dos respondentes e suas devolutivas, ainda que implícitas.

Dessa forma entendemos que a "[...] a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que abrange inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados" (GIL, 1996, p. 19) e ainda como defende Lima (2001, p. 7) a finalidade da pesquisa científica está implicitamente ligada ao papel do pesquisador como sujeito recorrente, principalmente quando a pesquisa qualitativa é focalizada no tratamento do objeto.

Nesse sentido o trabalho será estruturado em quatro momentos. O primeiro refere-se ao levantamento bibliográfico, que ajudará a descobrir fontes de análise do objeto, contribuindo para a contextualização do percurso histórico do Direito à Educação Infantil em âmbito internacional e nacional, e para delinear o processo de judicialização na educação infantil, e seus impactos.

O segundo momento consiste na análise e consideração das denúncias e anúncios nas teses de mestrado e doutorado entre 2006 e 2014 que predominam nas pesquisas educacionais brasileiras.

O momento seguinte será identificar os avanços e as dificuldades na implementação das políticas públicas e analisar a falta de efetividade do direito à Educação Infantil. E o quarto momento será dedicado ao tratamento dos dados coletados, com a disposição desses para a escrita de relatório.

Resultados e Discussão

O interesse por este objeto de estudo se justifica tendo em vista a grande quantidade de ordens judiciais que diariamente ocorrem nas creches do município de Sorocaba/SP, onde se observam características de metrópole. O Direito à Educação da Criança, os desafios para ofertar uma Educação de Qualidade para esta faixa etária estão em xeque com o número imenso de ordens judiciais que superlotam as salas de aula, gerando sérios agravantes ao cotidiano escolar, inclusive com respeito à integridade física das crianças, haja visto que não se tem espaço físico, mobiliário, brinquedos, educadores, alimentação e demais itens necessários para garantir o direito de cada criança.

Faz-se um recorte deste cenário, para relato sobre uma escola de Educação Infantil na zona norte da cidade, com atendimento de Creche e Pré-Escola durante o ano de 2016.

A unidade iniciou o ano de 2016 com aproximadamente 450 alunos, sendo 6 turmas de creche (0 a 3 anos - 140 vagas) e 12 turmas de Pré-Escola (4 a 5 anos - 384 vagas), onde desde o início do ano as vagas da creche já estavam todas preenchidas e haviam vagas remanescentes para a Pré-Escola. Durante o ano letivo as vagas da Pré-Escola mantiveram seu fluxo natural, ao passo que desde o início do ano as turmas de creche começaram a receber ordens judiciais, o que se agravou no 2º semestre, e observou-se um salto de 140 crianças para 199 crianças no mês de novembro, perfazendo um total de 59 crianças atendidas via ordem judicial, numa demanda 42 por cento acima da capacidade de atendimento da unidade escolar.

Para agravamento da situação, no final do mês de novembro e início do mês de dezembro, além das vagas existentes disponibilizadas para o ano de 2017, já ocorre superlotação das turmas com o recebimento de ordens judiciais e matrículas para o ano letivo de 2017, ou seja, as salas de aula já iniciaram o ano atendendo acima de sua capacidade.

Inúmeros questionamentos por parte dos responsáveis e profissionais da educação foram feitos ao Poder Público, mas sem

respostas que pudessem levar a uma solução, ainda que parcial da situação. A criança, como sujeito de direitos, precisa receber um olhar e atendimento adequado por parte do Poder Público e suas políticas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) esclarece:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Isto não é um relato isolado. Quase que a totalidade das creches sorocabanas vive diariamente o dilema da superlotação, falta de adultos, brinquedos, espaços e condições para atendimento dessas crianças. É necessário ir a fundo para compreender os diversos personagens que atuam conjuntamente para a concretização do Direito a Educação com Qualidade na Educação Infantil e buscar caminhos para que isto ocorra.

Considerações Finais

O direito a Educação e o contexto social da cidade, tem feito que de forma crescente e constante o Poder Judiciário seja acionado em Sorocaba, no tocante as vagas em creche, criando um litígio entre o judiciário e o município, forçando o mesmo a buscar rever suas políticas públicas para a Educação Infantil, que justifica sua deficiência devido aos baixos recursos.

A Qualidade na Educação nas creches em Sorocaba está passando por um revés: o que outrora era parâmetro de excelência hoje precisa aprender a trilhar um novo caminho em busca da adequação da demanda e do atendimento educacional com qualidade. E isto compete ao Poder Público, mas também aos cidadãos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 19 ago.2016

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.** ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 19 ago.2016

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, L. M. A judicialização da educação. **Revista CEJ,** Brasília, v. 1, p. 32-45, 2009.

DEVECHI, C. P. V; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan/abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 20 ago. 2016.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa qualitativa**: superando tecnicismos e falsos dualismos. Contrapontos, Itajaí, vol. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 1996.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.** Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.** Artur Nogueira: Amilpress, 2003.

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

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. **Judicialização na Educação Infantil:** desafios à política municipal e a exigibilidade a seu direito em Juiz de Fora – MG. Juiz de Fora, MG, (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2015

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 12. Ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 1996. P.277.

POUPART, J. **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas.** In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/tradução de Ana Cristina Nasser - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

POUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

SIQUEIRA, Rejane Brandão. Acriança na agenda política. **Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste.** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ugrj.br/anpedinha2011/anais/anais.php> Acesso em 19 ago.2016.

ÉTICA LIBERTÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO COMPULSÓRIA E AGRESSÃO[305]

Gabriel Errador Casagrande[306]; Eliete Jussara Nogueira[307]

Introdução

Walter Edward Block, PhD. em economia, em "Defendendo o indefensável" nos ajuda a ter uma compreensão do conceito de agressão:

> Libertarianismo. A premissa básica dessa filosofia é a de que é ilegítimo praticar agressão contra não agressores. O que se quer dizer com agressão não é assertividade, argumentatividade, competitividade, ousadia, disputabilidade ou antagonismo. O que se quer dizer com agressão é o emprego da violência, como a que tem lugar no assassinato, estupro, assalto ou sequestro. O Libertarianismo não implica pacifismo; não proíbe o uso de violência em legítima defesa ou mesmo em retaliação à violência. A filosofia libertária condena apenas o dar início à violência—o uso de violência contra uma pessoa não violenta ou sua propriedade. (BLOCK, 2010, p. 15).

De acordo com a dialética advinda das éticas libertárias como entendidas por BLOCK (2010), MALATESTA (1999), PROUDHON (2003) e HOPPE (2013), foram realizados os seguintes questionamentos: A estrutura estatal é agressora por definição? Caso seja, a "educação universal" (enquanto direito positivado) deve ser mantida pela agressão?

Objetivo

Refletir sobre a agressão inserida no cotidiano escolar controlado de maneira unilateral e como a ética libertária se relaciona a tal agressão. As reflexões aqui expostas são advindas do estudo teórico sobre as éticas supracitadas. Aqui se entende, no a priori do discurso, o conceito de

---

[305] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho 6. (Educação, Cultura e Cotidiano Escolar) do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[306] Graduado em Filosofia, Mestrando em Educação pela Universidade de Sorocaba. marvister@gmail.com

[307] Graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Soricaba- Uniso. eliete.nogueira@prof.uniso.br

HOPPE (2010) de autopropriedade. Para o autor, cada indivíduo é o tomador último de decisões sobre seu próprio corpo, por direito natural.

Centralização Compulsória de Ensino

▪ Padronização e individualidade;

Para ILLICH (1985), toda tentativa de padronização educacional é um impulso contra a individualidade dos agentes que compõe o cotidiano escolar. Quando se padroniza a educação, também se padroniza as possiblidades e formas de aprender e de expressar o que se aprende. A padronização, quando realizada de maneira compulsória, não somente se torna anti-ética ao compelir agentes de pensamento livre para a escolarização artificial, como também se torna contraproducente no quesito de capacitação e formação de pensamentos críticos, intervindo de maneira negativa na formação do livre aprendizado.

▪ Instituições de educação e ensino compulsórias como fontes de validação de conhecimento;

De acordo com ILLICH (1985), as instituições educacionais de caráter compulsório, mesmo quando usam táticas pós-modernas (como o apelo a cultura de identidade) não são inclusivas, pelo contrário: Ao se tornar a educação formal como obrigatória, se exclui todos os que não puderem participar da mesma, seja por motivos econômicos, espaciais, temporais, éticos, religiosos, racionais ou quaisquer outros. Quando se cria uma delimitação de um "mínimo" educacional artificial, na prática o que se faz é simplesmente desconsiderar todos os outros saberes e formas de conhecer o mundo dispersas.

Mercado de diplomas;

Ainda segundo ILLICH (1985), a consequência lógica e prática de qualquer educação universal é um mercado artificial de diplomas, seja esse administrado pela esfera estatal, privada ou em parcerias. A artificialidade do mercado torna impossível uma boa alocação de recursos

escassos tais como a infraestrutura, a capacitação de equipe, o planejamento curricular, dentre outros. Isso ocorre devido à falta de demandas diretas do serviço prestado, dado visto sua compulsoriedade.

▪ Trabalho/Educação: Produtivo X Improdutivo;

Para o anarquista MALATESTA (1999) a educação está intrinsecamente ligada às formas de trabalho de cada época. Assim como a sociedade contemporânea enxerga a produção como algo que deva ser feito de maneira alinhada, organizada unilateralmente, com sua ordem interna direcionada a priori, com a educação não seria diferente. A mercantilização da educação feita pelo estado e pelos seus associados capitalistas é uma consequência da educação universal. Todos os meios educacionais que antes eram vistos como pervertidos, que atentavam contra a ordem, incômodos, ortodoxos, no estado contemporâneo foram assimilados pelo sistema como comportamentos positivos, destruindo o próprio objetivo de tais comportamentos. Os indivíduos que antes eram vistos como improdutivos ao não aderirem aos sistemas, agora produzem resultados: As notas são medidas de maneira mais flexível, o professor tem mais liberdade para lecionar, os alunos não necessariamente precisam se enfileirar em carteiras; Esse trágico reformismo é a manutenção do status quo em seu ápice, onde se subverte o próprio subvertido numa falsa descentralização de poderes.

▪ Manipulação social e controle cultural (Relativização do conhecimento);

O ser humano, incluindo suas características biológicas e psíquicas, é um animal social. Um construto de culturas que trespassam a própria existência individual e que podem (ou não) continuarem transpassando a de gerações seguintes. Para Proudhon (2003), Esse artefato cultural, que ao mesmo tempo é artesão, encontra-se em uma constante dialética com o real: O indivíduo molda seu meio assim como é modificado pelo meio. Quando a educação é delimitada de maneira unilateral os resultados são previsíveis, a criação de cidadãos obedientes à fonte de vossa educação.

Indivíduos que, como ressalta FOCAULT (1999), são transformados em seres dóceis pelas instituições, afim de facilitar o domínio pelo sistema de punições e recompensas.

▪ Formadores (e repetidores) de opinião;

ILLICH (1985) entende que com a "educação universal" compulsória temos o inverso do que se propunha em teoria: Enquanto em termos teóricos a educação serviria de base para libertar a população da ignorância, na prática incentiva ainda mais a fuga ao estudo e o apelo a autoridade advindo do mercado de diplomas, onde o que era prometido como acesso à todos, se concretizou como dever de todos. Uma sociedade órfã de educação descentralizada tende a internalizar a centralização e seus consequentes "profetas" como caminhos únicos do conhecimento. Os formadores de opinião são indivíduos cautelosamente escolhidos pelo sistema de domínio vigente ou até mesmo pela população, sendo integrados ao sistema posteriormente. Esses indivíduos, de acordo com ROTHBARD (2013), tem o importante papel de formação (e manutenção) de opiniões massificadas, incluindo aqui a formação de repetidores de opinião, sendo a função destes, similar à dos formadores, possuindo o diferencial de terem menor influência e de sequer terem sido selecionados.

> A missão da lei não é oprimir pessoas ou despojá-las de suas propriedades, ainda que seja para fins filantrópicos. Seu objetivo é proteger as pessoas e a propriedade. Além disso, não se deve afirmar que a lei pode ser pelo menos filantrópica, desde que se abstenha de toda opressão e de toda espoliação. Isto é contraditório. A lei não pode deixar de atuar sobre as pessoas e a propriedade. E se a lei atua de muitas maneiras, exceto protegendo as pessoas e a propriedade, então sua ação viola necessariamente a liberdade das pessoas e o seu direito de possuir. (BASTIAT, 2010, p. 53).

Consideraçõe Finais

Indubitavelmente, um sistema educacional que dependa necessariamente de um arcabouço jurídico de punições e recompensas, será uma ferramenta de domínio ético e moral. Seja em sua forma

moderna, com escolas e universidades físicas, onde o diferente era excluído; seja em sua forma pós-moderna, com cursos feitos a distância ou outros métodos de escolarização que superam as barreiras físicas não superadas na modernidade, onde o diferente é assimilado e domesticado com reforços positivos, cultura identitária, dentre outros métodos de conversão.

Referências

BASTIAT, Frederic. **A Lei**. trad. Ronaldo da Silva Legey; Editora: Instituto Ludwig Von Mises Brasil – São Paulo, 2010, 3ª Edição.

BLOCK, Walter. **Defendendo o indefensável**. trad. Rosélis Maria Pereira; Editora: Instituto Ludwig Von Mises Brasil – São Paulo, 2010, 2ª Edição.

FOCAULT, Michel. Vigiar e Punir. trad. Raquel Ramalhete; Editora Vozes – Petrópolis, 1999, 20ª edição.

HOPPE, Hans-Hermann. **A ciência econômica e o método Austríaco**. trad. Fernando Fiori Chiocca; Editora: Instituto Ludwig Von Mises Brasil – São Paulo, 2010, 1ª Edição.

HOPPE, Hans-Hermann. **O que deve ser feito**. trad. Fernando Fiori Chiocca; Editora: Instituto Ludwig Von Mises Brasil – São Paulo, 2013, 1ª Edição.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth; Editora: Vozes – Petrópolis, 1985, 7ª Edição.

MALATESTA, Errico. **A Anarquia**. trad. Plínio Augusto Coêlho; Editora Imaginário – São Paulo, 1999.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Filosofia da miséria**. trad. J.C. Morel; Editora: Ícone – São Paulo, 2003, 1ª Edição.

ROTHBARD, Murray Newton. **Educação: livre e obrigatória**. trad. Filipe Rangel Celeti; Editora: Instituto Ludwig Von Mises Brasil – São Paulo, 2013.

ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENADE DO CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS: APLICAÇÃO DE MINERAÇÃO DE DADOS PARA QUESTÕES DE ESTÉTICA E ÉTICA

Rafael Fernando de Moraes Moreno[308]; Edson Martin Feitosa[309]

Resumo: Com a supervalorização dos conteúdos técnicos e práticos na Educação Superior no desenvolvimento do cidadão-profissional, temas como ética e estética estão sendo inferiorizados, assim, pretende-se nesta pesquisa verificar como é trabalhado as questões da ética e da estética analisada do ponto de vista da avaliação do ENADE e como os estudantes se comportaram com relação a elas. Para tanto, será utilizado os microdados do ENADE do ano de 2015 do curso de Ciências Econômicas junto com técnicas de mineração de dados buscando padrões e comportamentos existentes nas respostas dos alunos para as questões relacionadas a esses temas.

Palavras-Chave: Educação superior. ENADE. Ética. Estética. Mineração de dados.

[308] Rafael.moreno@prof.uniso.br. Mestre, doutorando em educação superior, professor da Universidade de Sorocaba e Faculdade de Engenharia de Sorocaba. Leciona nos cursos de Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Sistemas de Informação e Jogos Digitais.

[309] Edson.feitosa@prof.uniso.br. Especialista, mestrando em processos tecnológicos, professor da Universidade de Sorocaba e Faculdade Anhanguera. Leciona nos cursos de Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Sistemas de Informação e Jogos Digitais.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRATICA E O COTIDIANO ESCOLAR EM SALTO DE PIRAPORA/SP: RECORRÊNCIAS E DESAFIOS[310]

Viviane da Silva Silveira[311]

Introdução

A gestão democrática tem sido um objeto de discussão na literatura especializada, diretriz constitucional e normativa por meio da L.D.B. e documentos complementares da União, dos Estados e do Munícipio. A partir da centralidade da gestão democrática, com o princípio orientador do cotidiano escolar o objetivo da pesquisa é analisar como tal princípio é caracterizado e vivenciado na realidade escolar na perspectiva de diretores, coordenadores pedagógicos, professores e pais.

Palavras-chave: Gestão democrática. Salto de Pirapora/SP. Percepção dos respondentes.

Materiais e métodos

Considerando o universo de 5 (cinco) escolas da rede municipal de Salto de Pirapora recortando o ensino fundamental I como delimitação o instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário visto a quantidade de respondentes. O número total dos respondentes ainda está em andamento devido o levantamento total junto as escolas. Como critério de seleção dos sujeitos destacou-se os seguintes: a) serão contemplados para responder o questionário em sua totalidade todos os diretores e coordenadores pedagógicos em um número total de 10 (dez). Considerando que 5 (cinco) escolas representam 50% daquelas que ofertam o ensino fundamental I no município. b) os pais que participem dos colegiados da escola (A.P.M. e Conselho de escola). c) os professores

---

[310] Trabalho apresentado ao Eixo Temático 1 (Educação Básica, Educação Superior e Instituição Escolar) do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[311] Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Sorocaba). Diretora de escola na Rede Municipal de Educação do município de Salto de Pirapora/SP. E-mail: vivi.dani.vi@hotmail.com

do ensino fundamental que participem dos colegiados da escola e que ministrem aula na unidade educacional respectiva.

Resultados esperados

Espera-se que o desenvolvimento da pesquisa possa contribuir para a abertura da discussão sobre o status e a implementação da gestão democrática da educação em Salto de Pirapora. Percebe-se que embora prevista os limites e caminhos para efetivação da gestão democrática ainda é um objetivo que solicita muitas recorrências e encaminhamentos, logo a sua efetivação ainda é um desafio nas escolas brasileiras.

Considerações Finais

Trata-se de uma pesquisa em andamento cuja centralidade percebe-se numa leitura preliminar e atual recorrente e necessária visto ser a gestão democrática a diretriz transversal do processo educativo para a educação no Brasil.

Referências

ALVES, W.F. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. *Educ. Soc.,* Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, jan.mar. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br . Acesso em 02/08/2013.

CURY, C.R.J. o direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola. Disponível em http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8biblioteca/pdf/jamilcury.pdf. Acesso em 20/12/2014.

LIBÂNEO, JC.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, P.G. Gestão escolar: um olhar sobre o seu referencial Teórico. In: LIMA, P.G. *Temas em políticas e gestão educacional.* Cadernos Acadêmicos. Dourados: Editora da UFGD, 2013.

PARO, V.H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

SOUZA, A. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.

UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE BASEADO NO FILME COM MÉRITO

Fábio Valadão[312]; Waldemar Marques[313]

Introdução

Criado em 1930, o Curso de Pedagogia passou por inúmeras mudanças, entretanto, mesmo depois de tantos anos, sua identidade continua sendo uma incógnita para os profissionais e pesquisadores.

O que pretende-se constatar, é que tais cursos precisam ser repensados, de maneira que contribuam, efetivamente, no processo de formação de gestores democráticos, a fim de que apresentem as devidas qualificações, habilidades e competências para gerir o cotidiano escolar a partir de um contexto verdadeiramente participativo.

Deste modo, pretende-se analisar a formação dos gestores escolares nos Cursos de Pedagogia, e se estes subsidiam o profissional que exercerá um cargo com inúmeras demandas e responsabilidades.

A intenção é de verificar em que medida a formação para os gestores escolares atribui-lhes os mínimos conhecimentos para que possam alcançar resultados de qualidade na escola pública deste século.

É entendido que a Pedagogia se apoia em relações educativas do ensino da aprendizagem e Morin (2002), corrobora tal perspectiva ao afirmar que a educação não se configura num processo fragmentado por ser um processo de permanente mudança.

A problemática de maior gravidade a ser salientada diz respeito às diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e sua articulação com a realidade dos gestores escolares; nesse sentido, um dos grandes equívocos, gerador de diversos conflitos, foi a intenção inicial do Ministério da Educação, junto ao Conselho Nacional de Educação, em destinar o

[312] E-mail: profabiovaladao@gmail.com

[313] E-mail: waldemar.marques@prof.uniso.br

curso exclusivamente à formação docente, reduzindo os saberes pedagógicos e desconsiderando o papel da Pedagogia em si.

Quando criado, com sua organização bacharelesca, era possível compreender sua falta de definição, mas após reformulações, discussões, reflexões e debates, seguiram os mesmos dilemas e conflitos, sem aparente solução.

A partir da década de 1990, são evidenciadas mudanças na área da educação. Nesse período, delineou-se uma reforma, cujo principal pilar foi a gestão do sistema educacional, marcada, na escola pública, pela substituição do modelo de administração burocrático-racional do trabalho escolar, por novas práticas organizacionais, consideradas democráticas, ao envolver modelos de descentralização, autonomia das instituições escolares, a participação da comunidade em órgãos colegiados e o provimento do cargo de diretor pelo voto direto da comunidade escolar, que anteriormente acontecia através da nomeação pelo Presidente do Estado. (SECO et al., 2006).

Importa considerar a evolução das trajetórias de profissionalização no magistério da Educação Básica onde, durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou sem nenhuma experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares, haviam aprendido, na vivência do dia a dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar.

Na medida em que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes dos primeiros anos da Ensino Fundamental, assim como da Educação Infantil, crescia o número de estudantes sem experiência docente e sem nenhuma formação prévia, levando os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem

como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia não se alinhavam entre teoria e prática.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, gerando ainda mais debates e inquietações sobre a profissionalização.

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O foco do curso estava no processo de ensinar, aprender e de gerir escolas.

Atualmente, apresenta uma vasta diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência e para as funções designadas como especialistas, contemplando os mais variados temas, como Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação na Cidade e no Campo, Atividades Educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares, Educação dos Povos Indígenas, Educação de Quilombos, Inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, sem contar com a Educação a Distância, com suas extensões online, que, ao que aparenta, se transformaram numa grande febre do século XXI.

Muitas reformulações têm sido feitas desde então, conforme será apresentado nesta pesquisa, entretanto, insistimos em seu caráter indefinido, o que nos faz crer que a formação dos gestores escolares no curso de Pedagogia deve ser reavaliada devido aos embates entre os cursos de formação e seus reais contextos, visando ao melhor preparo desse profissional.

O Pedagogo precisa de formação consistente para lidar com os desafios de trabalho em diferentes situações de aprendizagem de gestão do sistema de ensino e da organização da escola e, para tanto, devemos

considerar as mudanças necessárias no curso de Pedagogia para que haja melhor contribuição para o Ensino e para a sociedade.

Segundo Franco (2008), a Pedagogia deverá definir-se e exercer-se como ciência própria para assumir-se como uma ciência que organiza ações estruturais e produzem novas condições do exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa da sociedade.

Ao articularmos a História do Curso de Pedagogia às formas de organização curricular propostas, e sua relação com os reais fazeres profissionais, alcançamos uma educação baseada na prática social, que se fundamenta em saberes pedagógicos desenvolvidos no contexto e no cotidiano escolar, e tem sido, justamente, essa compreensão que deveríamos todos ter sobre o tema, em particular, de que a Pedagogia deve ser entendida como a ciência da prática social da educação, destacando a contribuição de Pimenta (1996), acerca dessa afirmação:

> Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática. Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores, tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação. (PIMENTA, 1996, p. 256).

Nesse sentido, é conveniente destacar a importância desta discussão sobre as práticas que formam gestores e demais profissionais ligados à Educação.

Ao que se pôde constatar, é que há muitas lacunas a serem preenchidas no que diz respeito à formação inicial de educadores que, evidentemente, está intimamente ligada ao currículo do Curso de Pedagogia.

Este trabalho está embasado em fatos que realmente reforçam e evidenciam possíveis falhas sobre nosso objeto de estudo, investigando os sentidos atribuídos à prática em currículos de formação de professores, até chegarmos a um parecer final que possa desvendar o porquê de

tantas discussões e problemas a serem enfrentados, tanto em sala de aula, quanto na atual gestão democrática.

Objetivos

Avaliar a eficácia dos Cursos de Pedagogia na formação de gestores escolares.

Objetivos Específicos

- Compreender a História do Curso de Pedagogia no Brasil;
- Identificar as falhas nos Currículos dos cursos atuais de Pedagogia;
- Analisar os desafios da Gestão Democrática no século XXI.

Método

Para a construção desta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia de triangulação de dados, interligando os indícios e dados trazidos pela legislação, histórico e diretrizes do curso de Pedagogia, através de levantamento bibliográfico e de pesquisas junto ao Banco de Teses da CAPES, sobre gestão educacional nos últimos dez anos (2009 a 2015), buscando por palavras como “gestão democrática”, “curso de pedagogia”, “formação de gestores” e “licenciatura e bacharelado”.

Refinando resultados advindos das buscas, procuramos elencar os documentos que tratavam com mais ênfase sobre a formação de gestores e os currículos dos Cursos de Pedagogia ao longo dos últimos anos.

Dessa forma, contrapondo teses e dissertações com a realidade atual, conseguimos elaborar este trabalho, fundamentado em autores e pesquisadores do ramo, a fim de que consideremos quais decisões tomar para que nossa gestão não seja tão falha devido a um eventual déficit em nossa formação enquanto gestores e/ou educadores.

Resultados obtidos

De forma preliminar, há indícios de que não existe uma formação de qualidade àqueles que procuram por aprendizado, e não apenas por um certificado ou um diploma de licenciatura.

Considerações Finais

Em todos os artigos, dissertações, obras e entrevistas estudados, os mesmos apontam grandes falhas nos Cursos de Pedagogia, consideradas irreversíveis na formação do Gestor Escolar, sobretudo quando se trata de democracia e de participação.

Observa-se que as Universidades, têm desempenhado um papel mais próximo ao de comércios, do que de formadoras de profissionais capacitados e habilitados para exercerem sua profissão.

Em relação aos cursos, há indícios de que os mesmos devem ser repensados, buscar maneiras de aprimorá-los a fim de que ofereçam melhores adequações aos Gestores Democráticos, mas seria o suficiente, uma vez que muitos gestores têm se mostrado acomodados com sua própria formação e desempenho nas instituições?

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo na formação do profissional da educação. Educ. Soc., Campinas, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Administração da educação, poder e participação**. Campinas: CEDES, 1979.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **PDE Escola**: Perguntas e respostas. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 17/01/2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BOMENY, Helena. **Utopias de cidade**: as capitais do modernismo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CHAVES, Eduardo C. **O Curso de Pedagogia**: um breve histórico e um resumo da situação atual. In: Caderno do CEDES. Ano 1, n. 2, 1980.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez, 1998.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2011.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na Escola**: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. São Paulo, 1999.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução critica. São Paulo: Cortez, 1993.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

SARUBI, É. R. **Gestão Democrática**: Repercussões na Identidade e Profissão dos Diretores Escolares. In: VI Seminário da Redestrado – UERJ – Rio de Janeiro, RJ, 2006.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão**: novas demandas para o gestor.

EDUCAÇÃO EM TATUÍ: O GINÁSIO DO ESTADO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL ENTRE 1924-1961

Luis Fernando Aparecido Pedroso de Barros[314]; Jefferson Carriello do Carmo[315]

Introdução

A partir de 1924 diversos habitante da cidade de Tatuí iniciaram um movimento chamado de "pro gymnasio", com o objetivo de discutir sobre a importância da fundação de um Ginásio do Estado nesta cidade. A inauguração da nova escola acontece somente em 1931 e, a partir de então, passou por diversas transformações no que se refere às políticas educativas, afim de se ajustar às necessidades municipais. O propósito principal era atender às necessidades de muitos jovens em dar continuidade aos estudos que, antes, deveriam se locomover para Campinas ou São Paulo.

Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como um movimento social foi responsável pela institucionalização do Ginásio do Estado de Tatuí e como a cultura escolar se estabeleceu nesta instituição.

Métodos

Para realizar esta pesquisa será feito análise de documentos escolares e de jornais do período correspondente. Os documentos transmitem, não só as informações sobre aquilo que foi observado e transcrito, também, contém dados sobre as relações sociais e formas de agir de acordo com o tempo histórico que está inserido. Assim, a análise propiciará identificar os responsáveis pelo movimento em prol ao Ginásio do Estado e para quem estas pessoas discursavam.

Resultados Obtidos

[314] E-mail: lfpedroso@gmail.com

[315] E-mail: jefferson.carmo@prof.uniso.br

Várias pessoas vinculadas aos jornais, Igreja e às indústrias foram responsáveis por dar início à proposta de instalação de um Ginásio do Estado, chegando a eleger um político afim de apoiar a lei que daria início à esta instituição na cidade. A partir da década de 1930 as primeiras turmas iniciaram suas atividades com jovens de Tatuí e mais onze municípios da região sudoeste paulista.

Considerações Finais

O processo de institucionalização do Ginásio do Estado de Tatuí passou por momentos distintos. Inicia-se com um movimento que convida a população para apoiar sua instalação, depois da inauguração e seu desenvolvimento enquanto Ginásio do Estado, Colégio Estadual e Escola Normal, atendendo à legislação vigente e, dentro deste processo, o surgimento de uma cultura escolar baseado em uma identidade que os alunos recebiam da sociedade e que transpassava os muros da escola.

Referências

CASTANHO, Sérgio. A institucionalização escolar entre 1917 e 1930. Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 25, p. 43-56, jan-jun, 2008.

FORQUIM, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Tecendo nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. Revista HISTEDBR On-Line, v. 9, n. 35, 2009.

SAVIANI, Demerval. História da Escola Pública no Brasil: Questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERRARI, C.O.; OLIVEIRA, R.A. DE: Por que os alunos não concluem o mestrado profissional?

POR QUE OS ALUNOS NÃO CONCLUEM O MESTRADO PROFISSIONAL?

Carolina Oliveira Ferrari; Raquel Aparecida de Oliveira

Introdução

O Mestrado Profissional tem como característica aproximar a pesquisa do exercício profissional, proporcionando melhoria na competência científica, formando profissionais aprimorados em sua prática. Desde 2011, o Programa de Mestrado Profissional em Educação nas Profissões de Saúde da PUC/SP campus Sorocaba, em formato interdisciplinar, atende às necessidades de educação em saúde dos serviços/ensino. É importante garantir que os alunos que ingressam tenham êxito, com enfoque na avaliação curricular e nos motivos que os levem a evasão, um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos.

Palavras-chave: Mestrado profissional. Evasão. Profissões em saúde

Objetivos

Discutir as causas da evasão, analisar as características sócio demográficas e descrever o perfil pessoal e profissional dos egressos não concluintes.

Material e métodos

Trata-se de um estudo transversal, descritivo, quali-quanti, realizado no período de setembro de 2015 a fevereiro de 2016. Dos 100 alunos ingressantes no período de janeiro de 2011 a dezembro de 2014, 21 (21%) não concluíram o curso. Os participantes responderam um questionário semiestruturado, autoaplicável, online, elaborado pela pesquisadora a partir do Modelo de Integração do Estudante na Pós-Graduação.

Resultados

Dos 21 alunos evadidos, 12 (57%) responderam que tinham como atributos de entrada média de idade de 37 anos, na maioria mulheres, vindos do interior de São Paulo. Como meta e compromisso nove (75%) pretendem seguir carreira acadêmica. Destacam-se os principais motivos para a evasão: problemas financeiros, incompatibilidade de horário com o trabalho e dificuldades de interação entre aluno e orientador. O tempo de permanência da maioria no curso foi de quatro semestres, período em que os alunos já tinham concluídos os créditos das disciplinas.

Resultados Finais

Os resultados reforçam medidas que o Programa já vem praticando e indicam outras possíveis intervenções a serem tomadas. A continuidade e a sistematização de estudos com egressos não concluintes poderá contribuir para validar e incorporar novos indicadores.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PEDAGOGIAS DO PRESENTE: O PENSADO, O VIVIDO E O RESSIGNIFICADO

Tânia Aversi[316]; Marcos Reigota

Resumo: As disciplinas eletivas "Cultura, Meio Ambiente e Cotidiano Escolar I e II", oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, têm trazido, pela mediação do Professor Doutor Marcos Reigota, o debate em torno do sentido e da conexão entre estes três domínios e o que alguns autores têm chamado de "Pedagogias do Presente". Este artigo pretende apresentar, a partir da Perspectiva Ecologista de Educação, elaborada na Linha de Pesquisa "Cotidiano Escolar", um exercício de escrita sobre o conteúdo pensado, vivido e ressignificado nas aulas das referidas disciplinas. Tal atividade fundamentou-se na pesquisa, seleção e listagem de artigos que evidenciassem se a educação ambiental estaria se consolidando na Educação (geral), por meio de publicações em dossiês da área - excetuando-se desse conjunto, evidentemente, os periódicos especializados em educação ambiental. Essa busca, entretanto, teria que obedecer alguns critérios. O primeiro parâmetro para a seleção dos artigos foi referente aos periódicos. Estes deveriam ser os mesmos utilizados pelo professor em sua própria pesquisa quando da elaboração da bibliografia para esse curso. O segundo requisito era que fosse extraído apenas um artigo de cada periódico. Outra exigência para a seleção dos artigos foi a de incluir somente artigos escritos por pesquisadores/as brasileiros/as, cujo doutorado tivesse sido concluído entre os anos de 2010 e 2015. Tal recorte, segundo o professor, apresentaria uma nova geração de autores e talvez pudesse garantir um certo "frescor" de ideias e de práticas pedagógicas relacionadas ao tema. Revelaria, quiçá, encontros de pesquisadores com o objeto da pesquisa que produzissem "para além do óbvio". Os descritores usados foram "educação ambiental", "meio ambiente" e "sustentabilidade", partindo das publicações mais recentes (2017), estabelecendo como limite as de 2010, já que este era, também, o limite para a conclusão do curso de doutorado dos autores dos textos. Os encaminhamentos, durante as aulas, chamavam a atenção para os diferentes olhares dos autores para a educação ambiental que, em cada caso se mostrava ora sociológico, outrora político-partidário, ou então político-filosófico ou, ainda, socio-biológico. A defesa de políticas públicas como encaminhamento para as questões socioambientais, defendida por alguns autores se constituía em objeto de debate mediante os aportes de autores como Rodrigo Barchi, Leandro Belinaso Guimarães, Ana Godoy e seus conceitos de "educações ambientais possíveis", "menores", assim como as pesquisas "no/do/com o cotidiano" de Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira contribuíram para uma aproximação com a "Perspectiva Ecologista de Educação", em Reigota. Tal perspectiva busca, nas práticas pedagógicas cotidianas, os movimentos de resistência pacífica, mas não menos argumentativa, contra os dispositivos de controle e de aniquilação da vida, nas suas mais diferentes formas e expressões. Perspectiva essa, atenta ao que escapa ao lugar comum no cotidiano escolar, nas relações e ideias ali concebidas e, também, nos outros cotidianos, informais, porém tanto ou mais (des)educativos quanto o escolar. Olhar voltado para o inusitado, que procura não reafirmar clichês, mas que, por outro lado, busca dizer o que ainda não foi dito. Pesquisa que procura problematizar o senso comum, apontando para as relações e situações cotidianas sabidamente carregadas de confronto,

[316] Doutoranda em Educação – Linha de Pesquisa: Cotidiano Escolar – UNISO. E-mail: taniaversi@uol.com.br

de rebeldia e que promove o ser político que nos constitui, capaz de transformações pessoais e sociais. Nesse contexto, caberia analisar que pesquisadores contemporâneos estariam mostrando as mazelas do sistema. As tarefas dos doutorandos, a partir da leitura dos textos, consistia em inferir as vertentes filosófico-pedagógicas dos autores; identificar elementos no texto que promoviam uma reflexão pós-crítica; verificar se as referências eram antigas ou mais recentes e notar, em determinadas revistas, a presença constante de autores mais antigos, titulados na década de noventa e legitimados pela cultura hegemônica e pela educação ambiental oficial; identificar destinatários dos artigos; observar se a reflexão se mostra tendenciosa ou então, se o autor da pesquisa estaria possivelmente "forçando" uma interpretação do discurso dos seus sujeitos, de modo favorável à sua hipótese, entre outras análises trazidas para o debate em sala de aula. Vista por uma perspectiva de subjetividade e busca de produção de sentido, a frequência às aulas da disciplina "Cultura, Meio ambiente e Cotidiano Escolar", acrescida do convívio e do diálogo com os demais doutorandos, resultaram na elaboração e apresentação de uma bibliografia para um curso que permite aos alunos revisitarem ideias, sentimentos e experiências relacionados à tríade Cultura, Meio Ambiente e Cotidiano Escolar.

Palavras-chave: Educação ambiental. Pedagogias do presente. Cotidiano escolar.

FACULDADE DE TECNOLOGIA DE SOROCABA: DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E A CARREIRA ACADÊMICA

Helena Setsuko Del Mastro Espindola[317]; Jefferson Carriello do Carmo[318]

Introdução

A ocorrência da divisão sexual do trabalho acontece por meio da distinção das atividades produtivas de bens e serviços, segundo o sexo dos indivíduos que as realizam. De acordo com Hirata (2010) não se pode debater a divisão social e sexual do trabalho desconsiderando que a mesma se associa às repartições do saber e poder entre os sexos na sociedade. A presente pesquisa pretende refletir e ampliar a discussão acerca da Divisão Sexual do Trabalho (DST) dentro de uma instituição de educação tecnológica, buscando analisar de que forma e em que condições a mesma ocorre na Faculdade de Tecnologia de Sorocaba a partir de 1990 até os dias atuais, uma vez que, de acordo com Hirata (2017), foram nos anos de 1990 que tivemos mudanças significativas no contexto internacional, que levaram a uma crescente precariedade e informalidade no mundo do trabalho e da produção, tendo efeitos na DST. Stancki (2003) destaca que a educação, sendo um processo de socialização dos indivíduos, pode contribuir na produção e reprodução da divisão sexual do trabalho. Louro (1997) reforça esse entendimento:

> Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou a separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p. 57)

Nossa hipótese é que a divisão sexual do trabalho se reflete na divisão sexual dos cursos. Concentraremos nossa atenção nos cursos de

[317] E-mail: hespindola1@uol.com.br

[318] E-mail:j efferson.carmo@prof.uniso.br

tecnologia de fabricação mecânica e de projetos mecânicos, tidos como racionais e científicos, qualidades essas tradicionalmente ligadas aos homens e que apresentam um maior número relativo de representantes do sexo masculino entre os alunos de graduação quando comparados a outros cursos.

Casagrande et al (2017) procuram entender o porquê, em geral, as mulheres, ainda nos dias atuais, escolhem profissões que as afastam das carreiras científico-tecnológicas.

Objetivos

Analisar as principais contribuições teóricas sobre a divisão sexual do trabalho**;** As novas configurações da divisão sexual do trabalho; Investigar suas relações com a educação, em especial a tecnológica, além de verificar os impactos da atualidade nos cursos de tecnologia da faculdade em questão; Apresentar reflexões, analisar e comparar os aspectos associados à divisão sexual do trabalho na Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, a partir de 1990 até os dias atuais; Verificar de que forma as políticas educacionais avançam e demonstram a inserção da divisão sexual do trabalho no Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Materiais e Métodos

Iniciamos uma pesquisa exploratória onde buscamos além de uma maior familiaridade com o tema /objeto de pesquisa, identificar a natureza da DST. A pesquisa bibliográfica foi realizada tomando como base publicações em variadas fontes, como livros, artigos científicos, anais, meios eletrônicos etc., onde procuramos a base para a construção da argumentação teórica, dentro do contexto, problema e objetivos da pesquisa. Desta forma intencionamos avaliar criticamente as recentes mudanças do mundo do trabalho, bem como as novas configurações da divisão sexual do trabalho. Através de documentação sobre a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, pretendemos coletar e interpretar dados acerca do corpo discente e alunos egressos. Refletiremos a respeito da comunicação da Faculdade com a sociedade, realizada através de

publicidade em jornais, revistas e chamadas para eventos na mesma. Interessa-nos também a coleta de dados disponíveis na Plataforma Lattes de docentes ligados à instituição. Analisaremos dados referentes à remuneração mensal relativa aos servidores públicos, disponíveis no Portal Transparência Estadual.

Resultados Obtidos

Dados preliminares indicam que o espaço universitário reproduz e reforça através de suas ações, bem como seus discursos, a divisão sexual do trabalho. A pesquisa aponta que no período considerado, não houve aumento no número de alunas ingressantes ou egressas nos cursos tecnológicos fortemente marcados pela presença masculina. O trabalho na área da Mecânica vem sofrendo alterações, principalmente em virtude da incorporação de maior tecnologia, no entanto sua imagem continua associada à estereótipos masculinos. A participação feminina no ensino tecnológico, especialmente no que diz respeito à hierarquia, e sua produção científica estão aquém do esperado quando comparamos a mesma ao ensino superior em geral.

Considerações Finais

A princípio observamos a contradição da condição feminina nesse espaço público onde, apesar das transformações e conquistas no que se refere à maior presença das mulheres no ensino superior assim como no mercado de trabalho, isso não se reflete de maneira significativa nos processos de formação profissional e da divisão sexual do trabalho. Para que a escola seja um lugar de desconstrução dessa lógica sexista necessitamos problematizar a hierarquia existente e introduzir, na formação acadêmica, reflexões e debates nesse sentido.

Referências

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

STANCKI, Nanci. Divisão Sexual do Trabalho: a sua constante reprodução. 2003. Disponível em: < www.pucsp.br/sites/default/files/img/eitt2003_nancistancki.pdf. Acesso em: 03 abr. 2018.

HIRATA, Helena. Globalização e DST. Disponível em: scielo.br. Acesso em :24 jun.2017

HIRATA, Helena. Novas configurações da divisão sexual do trabalho Revista Tecnologia e Sociedade, vol. 6, no. 11, 2010. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2557/1661. Acesso em: 01 abr.2018.

GESTÃO ESCOLAR E A RELAÇÃO DA UNIVERSIDADE E A ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Amanda Regina Martins Dias[319]; Silvio César Moral Marques[320]

Introdução

A relação existente entre a Universidade e a Escola Pública de Educação Básica é tema recorrente das pesquisas científicas no campo educacional, principalmente no que se refere ao distanciamento entre teoria e prática na formação dos professores. Para além dessa questão, encontram-se evidências que esse distanciamento é ainda maior quando envolve o campo da gestão escolar, da formação dos diretores de escolas e a atuação na função. Partindo da premissa que é preciso ouvir os envolvidos na realidade escolar para melhor proposição e diálogo entre a pesquisa acadêmica e a realidade, este estudo objetiva ouvir a voz dos diretores de escolas da Rede Municipal de Sorocaba/SP sobre a gestão escolar, ao reconhecer as vivências da realidade e a perspectiva de aproximar a Universidade de suas atividades intercorrentes.

Palavras-chave: Escola pública. Gestão escolar. Subjetividade. Universidade.

Objetivos

Analisar as demandas dos diretores de escolas do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Sorocaba, problematizando as queixas e solicitações predominantes quanto aos seus desafios, aproximações e/ou distanciamentos na busca da qualidade educacional e a expectativa de interação da UFSCar – campus Sorocaba nesse diálogo.

Materiais e Métodos

A coleta de dados para fundamentação e posterior aprofundamento, dar-se-à por meio de levantamento bibliográfico sobre a temática em

[319] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Sorocaba). Diretora de Escola na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba-SP. E-mail: amandarmdias13@gmail.com.

[320] Docente do PPGED-UFSCar-Sorocaba. Orientador da pesquisa. E-mail: silviocmm@gmail.com

diversos meios de consulta, a pesquisa de abordagem qualitativa pretende obter devolutivas por delimitação amostral de 30% do universo de 52 diretores de escolas do Ensino Fundamental I, da rede municipal de Sorocaba, através de questionários e entrevistas semiestruturadas. Das falas dos diretores entrevistados, serão buscados apontamentos relativos ao cotidiano da gestão escolar aliado às demandas voltadas à UFSCar-campus Sorocaba.

Resultados

Observou-se nas pesquisas mais recentes, que a relação escola e universidade, enquanto processo de aprendizagem colaborativa, estabelece uma conexão entre ações e discursos, possibilitando a renovação constante de saberes (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014, OLIVEIRA, 2005). Os resultados da pesquisa são de grande valia para a valorização da voz daqueles a frente das escolas e após a sistematização dos dados, a Universidade contará com um subsídio contextualizado das demandas locais sobre a gestão escolar, aproximando os conhecimentos acadêmicos à realidade escolar. A pesquisa se vale das subjetividades enunciadas por diretores de escolas, todavia o conhecimento produzido por percepções e vivências é, por vezes, invalidado pela academia. Para distanciar-se desse estigma, a essas falas será conferido o peso de representação da categoria de diretores de escola do segmento delimitado como objeto da pesquisa, uma vez que se trata de uma pesquisa em andamento.

Considerações Finais

A pertinência em considerar as falas sobre a educação que não chegam até a universidade, o conhecimento vivenciado por quem está em contato com o cotidiano escolar, demonstra a viabilidade da execução da pesquisa. Do ponto de vista acadêmico será uma forte contribuição para universidade, que poderá orientar discussões do campo acadêmico, com vistas às queixas e solicitações da escola.

Referências

DIAS, R. O. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia & Sociedade,** 24 (n. spe.), 67-75, 2012. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326566011. Acessado em 20.07.2017.

OLIVEIRA, M. A. M. et al. (Org.). Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C.P.V.; TREVISAN, A.L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Revista Dialógo Educacional**, v.14, n.42, Curitiba, maio/ago, 2014. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=12751&dd2=6731&dd3=pt_BR&dd99=pdf. Acessado em 20.07.2017.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM SALA REGULAR: UM RELATO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES[321]

Karen Regina Baptista[322]; Selma de Fatima Alves Batista Aguiar[323]; Eliete Jussara Nogueira[324]

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência de um curso de capacitação para professores sobre a inclusão de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, no município de São Roque – SP durante o ano de 2015. O objetivo deste estudo é identificar nas falas dos professores as dificuldades relatadas para com o trabalho de inclusão de alunos com deficiência auditiva em sala de aula regular. Por meio de um curso de capacitação com a duração de dez meses foi possível levantar algumas das dificuldades dos professores, entre elas se destacam a falta de preparo para lidar com essa população especifica. Desse modo os resultados apontaram para a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre a cultura surda e a relação de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Inclusão. Cotidiano escolar. Formação de professores. Educação.

---

[321] Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho 6. (Educação, Cultura e Cotidiano Escolar) do II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

[322] Graduada em Licenciatura Plena de Matemática e Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, Mestranda em Educação pela Universidade de Sorocaba. krb2009@outlook.com

[323] Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras e Especialista em Educação Especial Inclusiva. Mestranda em Educação pela Universidade de Sorocaba. selmaroni@hotmail.com

[324] Graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba- Uniso. eliete.nogueira@prof.uniso.br

Introdução

O direito à educação realiza o princípio da dignidade humana no plano individual e coletivo. O papel da escola consiste em atuar na função educativa, que vai muito além da formação acadêmica, pois implica a formação moral, ética, estética e política. O conceito sobre esse assunto, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 6) indica:

> [...] a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, consequentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.

Existe um reconhecimento de que a educação inclusiva está pautada em princípios educativos, quando abordam sua relação com a teoria histórico-cultural, portanto uma inovação que implica um esforço na atualização e reestruturação das condições atuais nas escolas brasileiras. Para tanto se propõe uma reflexão acerca das possibilidades de respeito, no ambiente do ensino regular, a igualdade e, simultaneamente, a diversidade existente entre os seres e os grupos humanos, na perspectiva da inclusão.

> Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social. (CÉSAR, 2003, p. 119).

Para essa escola inclusiva a formação e capacitação de professores se faz importante no cotidiano escolar, já que a relação cotidiana com alunos e com pais é sempre com a medicação do professor.

> Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (MENDES, 2004, p. 227).

Analisar como os professores percebem essa relação entre a sala regular e o processo de inclusão foi a justificativa para a realização desse trabalho que tem como objetivo relataralgumas das experiências obtidas

em um processo de capacitação para professores. Para tanto foi utilizado como procedimento de coleta das informações, relatos de experiência, por meio das falas de professores que participaram da capacitação do curso de inclusão, na cidade de São Roque-SP.

Relato de Professores

Foi realizada uma capacitação de professores, no ano de 2015, com uma equipe multidisciplinar, responsável pela inclusão de alunos com deficiências matriculados na rede regular de ensino do município de São Roque – SP. Ao todo participaram professores atuantes nas 47 escolas do município, objetivando identificar as dificuldades enfrentadas em sala de aula regular e sala do Atendimento Educacional Especializado AEE frente à prática pedagógica inclusiva. Inquietações foram levantadas pelos professores, entre elas, a que mais se destacou foi a dificuldade do grupo para se comunicar com alunos surdos e desenvolver uma educação bilíngue. Objetivando contribuir com a prática pedagógica inclusiva bilíngue no contexto escolar, foi realizada uma capacitação com professores, os quais foram divididos em três categorias, professores do ensino fundamental I, professores do ensino fundamental II e professores do AEE. Os encontros aconteceramuma vezes por semana, com duração média de três horas, durante 10 meses.

A capacitação deu início com 85 professores, todos comprometidos e interessados, porém concluíram 35, a seguir alguns exemplos das falas dos professores:

"não fomos preparados para atender este público, não temos respaldo e as salas são numerosas". (informação verbal).[325]

"não conseguimos, não fomos preparados, não temos apoio e recursos, o tempo não é o suficiente para atender a demanda e aplicar o que estamos aprendendo". (informação verbal).[326]

Nós não temos respaldo da equipe gestora, pois isso reflete diretamente a prática inclusiva, acreditamos que deveríamos ter uma

[325] Relato da professora do ensino fundamental I, em entrevista à autora.
[326] Relato da professora do ensino fundamental I, em entrevista à autora.

escola bilíngue ou sala bilíngue, só assim a inclusão aconteceria de fato, nosso papel muitas vezes é confundido com o professor de reforço o que dificulta nosso desempenho". (informação verbal).[327]

De modo geral as falas apresentam a insegurança sentida pelos professores, o que é esperado para momentos de mudanças. As falas também reivindicaram apoio de equipe gestora e de profissionais multidisciplinar para dialogar sobre como fazer no dia a dia do trabalho docente.

Considerações Finais

Ao término da formação, concluímos que são inúmeros os desafios enfrentados entre os professores, cada um com suas especificidades, mas todos buscando alternativas para atender ao novo modelo de educação inclusiva, durante o desenvolvimento da formação, cada grupo trouxe uma problemática diferente, porém todos enfatizam a falta de preparo em lidar com alunos com algum tipo de deficiência, em especial ao aluno surdo.

Referências

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: David Rodrigues (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão:** da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

MENDES, E. G..Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial:** avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

[327] Relato da professora do AEE, em entrevista à autora.

A FORMAÇÃO DE INTELECTUAIS E A ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO EM GRAMSCI[328]

Jarbas Mauricio Gomes; Sabrina de Araújo Silva

A aprovação da Medida Provisória n. 746 de 2016 na forma da Lei n. 13415 de 16 de fevereiro de 2017 trouxe a tona o debate histórico sobre os fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras e das diferentes concepções de educação e ensino escolar que disputam a capacidade de direcionar e organizar o sistema nacional de ensino. A defesa da reforma educacional que alterou a estrutura curricular do Ensino Médio no Brasil, até então caracterizada por uma formação geral como proposto na LDB 9394/1996, chamou atenção para a influência das ideias do filósofo italiano Antonio Gramsci sobre o pensamento educacional brasileiro.

As ideias gramscianas começaram circular entre os educadores brasileiros ao final dos anos 1970, servindo como fundamento para análise da relação entre educação escolar e sociedade e das críticas a profissionalização precoce realizada nos cursos de 2º Grau. Contrários a essa tendência, e fundamentados em Gramsci, parte dos educadores defendiam um projeto de educação pautado na transmissão da cultura geral e na apropriação da herança filosófica e científica. Modelo que substituiu o sistema educacional de 2º Grau pelo ensino médio (SAVIANI, 2008).

As demandas da organização econômica fizeram emergir neste início de século o questionamento sobre a influência das ideias gramscianas no sistema escolar. Defensores do novo ensino médio, como Simon Schwartzman, enfatizam que a MP 746 se contrapôs a Gramsci ao propor inovações na organização curricular, principalmente no que diz respeito à oferta de formação profissional. Pois a perspectiva gramsciana, "[...]

---

[328] Trabalho apresentado ao II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas, realizado pelo PPG em Educação da Universidade de Sorocaba, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2018.

baseada no estudo da filosofia, da língua e da literatura clássicas [...] se opunha à educação profissional e técnica oferecida aos trabalhadores, pois a entendia como uma forma de mantê-los sob o domínio hegemônico da burguesia". (SCHWARTZMAN, 2016, p. 190).

Defensor da relação entre escola e mercado econômico, Schwartzsman questionou a validade de Gramsci como referencial teórico para a organização curricular da escola média no contexto do século XXI. Diante da disputa pela hegemonia na organização do currículo do ensino médio, o trabalho retomar a leitura do clássico, em especial o Caderno 12, para analisar e avaliar a atualidade de Gramsci como referencial teórico para os debates sobre a política educacional brasileira.

Gramsci é um pensador do início do Século XX. A história da formação dos intelectuais é um dos temas centrais de seus escritos, para o qual dedicou o Caderno 12 onde explorou a relação dos grupos de intelectuais com a organização social e econômica ampliando o conceito de intelectual. Ancorado em uma análise histórica da organização política, econômica e cultural da sociedade do seu tempo, propôs a formação de um "intelectual de novo tipo", cujas características diferenciavam-se tanto do eloquente e enciclopédico intelectual tradicional, como do intelectual técnico e reprodutor orgânico da sociedade industrial.

> "[…] O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência [...], mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanente', já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato: da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece 'especialista' e não se torna 'dirigente' (especialista + político)". (GRAMSCI, 2014, p. 53).

Ele defendeu que "[…] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis" (GRAMSCI, 2014, p. 19); para isso, todos deveriam ter acesso à escolarização básica. A defesa dessa concepção tomou corpo com a proposição da escola unitária, uma bandeira de luta

política por uma educação de formação geral voltada ao desenvolvimento das habilidades físicas e intelectuais das crianças e adolescentes.

> "[...] A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [...]". (GRAMSCI, 2014, p. 36-37).

Considerada um momento decisivo na formação humana do estudante, o nível médio é também decisivo na formação do intelectual de novo tipo, um homem atualizado as condições históricas de seu tempo. Por isso a formação escolar deveria ser pensada seguindo alguns pressupostos:

> [...] a última fase deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc) […] O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora [...]. (GRAMSCI, 2014, p. 39).

Em Gramsci, a formação escolar é um elemento de transformação social e emancipação humana. Emancipação alcançada pelo equilíbrio no desenvolvimento das capacidades intelectuais e manuais e na criação de uma cultura que permita ao egresso especializar-se nas diferentes áreas do mundo produtivo ao mesmo tempo em que é capaz do exercício intelectual e reflexivo de organização da sociedade.

Gramsci evidencia que a modernidade criou um "tipo de intelectual" que, dotado de ciência e técnica, tornou-se especialista e técnico fabril com a revolução industrial. Para ele, este tipo de avanço não garantiu aos trabalhadores, intelectuais orgânicos do mundo moderno de capitalismo industrial, a conquista da emancipação humana. Por isso, com um amplo

estudo sobre a formação dos intelectuais, colocou em debate a formação cultural e intelectual das novas gerações, não mais como intelectuais de tipo tradicional (filósofos, advogados, padres, etc.), nem mesmo dos intelectuais modernos (o técnico industrial que domina a ciência), mas como aquele intelectual de novo tipo (especialista + político). A escola de nível médio é para Gramsci o momento privilegiado para a formação de um intelectual de novo tipo, capaz de se inserir na vida social e política do Estado moderno. Gramsci defendia uma formação escolar que emancipasse o homem, capacitando-o para exercer a atividade política ao lado de sua função técnica, de sua profissão.

Referências

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere:** os intelecutuais, o princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil:** situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

EDUCAÇAO SUPERIOR E EMPREGO

Vanicleia Oliveira

Resumo: O presente estudo enfoca o destino profissional dos ex-alunos de formação superior, como avalia a formação recebida e sua inserção sócio profissional no mercado de trabalho. Busca investigar os aspectos da formação superior recebida sob aspecto mais amplo como formação cidadã e os conhecimentos básicos como habilidades e competências referentes à profissão; inserção profissional; melhoria profissional e social; visão crítica; satisfação profissional e pessoal e ampliação da cultura geral e científica. Trata-se de pesquisa em andamento inicialmente realizada através de estudos bibliográficos sobre o tema da formação superior recebida nas IES e atualmente numa verificação sobre a formação técnico-profissional ofertada no Brasil e sua absorção pelo mercado de trabalho a Os resultados alcançados ate momento indicam aspectos importantes quanto à inserção no mercado de trabalho e a visão sobre formação recebida. Indicam também que permitem subsidiar discussões sobre a formação deste profissional com implicação para os projetos políticos pedagógicos, próximas etapas a serem realizadas.

Palavras-chave: Egressos. Formação superior. Emprego.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A DIVERSIDADE DE GÊNERO: UM ESTUDO DA ARTE ENTRE (1990 – 2008)

Lucilene Luciano[329]; Jefferson Carriello do Carmo[330]

Introdução

Vários estudos, no campo da História da Educação e da Historiografia entre o final do século XX início do século XXI demostram debates sobre a diversidade de gênero.

Vale notar que, o conceito de gênero surge como uma ferramenta teórica que potencializa de uma forma fértil os estudos das ciências sociais em geral em especial os estudos da História e da História da Educação, porém, aparecem nas análises existentes com muita cautela e receios, abordar sobre gênero é ainda pouco aceitável.

Segundo Louro (1995), gênero surge como uma categoria importante para análise histórica e necessita de uma compreensão mais ampla e não somente que os sujeitos se façam homem e mulher num processo continuado, dinâmico e nos remeta a pensar que gênero é mais que uma identidade aprendida, ele é uma categoria imersa nas instituições sociais (escolas, igrejas, etc), e em todas elas estas afirmações de ideia de formação, socialização ou educação, estão presentes sem dúvida.

Vale, ainda, ressaltar que as análises de Louro (1995) despertam para uma mudança no olhar sobre a questão e, partindo deste princípio e para compreender a diversidade de gênero por meio da História da Educação é necessário que se investigue quais são as prioridades dadas para a educação e que se identifique o que se perdeu com o tempo.

Atualmente, as questões de gênero são discutidas e mais frequentes nas Ciências Sociais, em geral, e na Educação em particular. A escola é o ambiente que proporciona a maior concentração de movimentos sociais. (SILVA, 1996, p.49).

[329] E-mail: lucileneluciano68@gmail.com

[330] E-mail: jefferson.carmo@prof.uniso.br

> A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar. (SILVA, 1996, p. 49).

De acordo com Dinis (2008) no Brasil, existem poucos estudos sobre a exclusão e estudos educacionais sobre a diversidade sexual, ele defende que essa ausência na educação tenha como causa a predominância de proposições essencialistas e excludentes nos conceitos utilizados para pensar identidades sexuais e de gênero. O autor enfatiza a importância para a formação docente, a mídia e experimentação de novas formas de linguagens que possam desconstruir estruturas identitárias binárias, como homem-mulher, produzidas pelo discurso educacional.

Segundo a pesquisa de Assunção (2012), seu principal objetivo foi refletir sobre a efetivação de políticas públicas que visassem elevar a qualidade da educação brasileira e sua abrangência, a partir da valorização da diversidade no ambiente escolar. Ela explora teorias que entendem a escola como reprodutora das desigualdades sociais, excludente e marginalizadora de seus estudantes. Vale notar que Assunção (2012), desmistifica o entendimento trazido pela lógica liberal capitalista de que a escola pública resolveria o problema de acesso à educação, garantindo a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos. Esse processo resultou em momento muito oportuno nos questionamentos de desigualdades presentes no cotidiano escolar e sobre o papel social da escola e da função docente. Assunção (2012), também enfatiza que o sistema de ensino deve ter seu currículo revisado para abranger e acolher uma diversidade de identidades. Com base nos estudos da autora todo esse entendimento depende de tempo e investimento em políticas públicas educacionais abrangentes, evidenciando que ainda há um longo caminho para se concretizar um

sistema educacional que valorize a diversidade na História da Educação do Brasil.

Objetivos

Investigar, por meio da história da educação, a produção acadêmica sobre a diversidade de gênero no período indicado. Compreender como a diversidade de gênero, entre 1970 a 1990 é demonstrada pela História da Educação nas instituições de ensino.

Objetivos Específicos

Analisar os aspectos presentes no processo de humanização e a preservação dos direitos humanos. Compreender as trajetórias político pedagógicas referente a diversidade de gêneros nesse campo de Estudo Identificar as reformas e as implantações educacionais e a sua influência na área da história da educação.

Método

A proposta metodológica terá três momentos, como segue:

Pesquisa exploratória, cujo objetivo é "proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo".

Pesquisa bibliográfica propicia "a é aquela que se desenvolve tentando explicar um problema a partir das teorias publicadas em diversos tipos de fontes: livros, artigos, manuais, enciclopédias, anais, meios eletrônicos, etc."

Pesquisa Estado da arte, essa por sua vez fazer um mapeamento, cujo objetivo é identificar o conceito de gênero tendo em vista o problema de pesquisa. Como no tempo indicado, na história da educação e em sua historiografia está sendo discutido esse tema.

Resultados Obtidos

Preliminarmente os resultados obtidos foram a identificação de um significativo número de pesquisadores que estão fazendo essa discussão no campo da história da educação e em sua historiografia.

Considerações Finais

Ainda, de forma preliminar foi possível conhecer que essas discussões nesse campo de estudo demostram que os referenciais teóricos dessa área do conhecimento têm encontrado apoio em áreas abrangentes das ciências sociais, que por sua vez, trazem contribuições significativas para o estudo pretendido.

Referência

ASSUNÇÃO, A. S. B. M. **Educação para igualdade na perspectiva de gênero**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

DINIS, N. F. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. Campinas/SP: Educação Social, 2008.

GAMEZ, L. **Metodologia científica e da pesquisa livro didático**. São Paulo: Design Instrucional; UnisulVirtual, 2007.

GÊNERO e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos Secad,** Brasília, n. 4, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, história e educação:** construção e desconstrução. Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.

SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 18, n. 2, jul./dez. 1993. p. 3-10.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: PERCURSO HISTÓRICO E PROJEÇÕES PARA O FUTURO

Welisson Michael Silva[331]; Isabel Cristina Almeida Fogaça[332]; Wilson Sandano[333]

Introdução

Este trabalho pretende fazer uma análise quanto à fundamentação do ensino básico de libras considerando aspectos históricos e legais. Em primeiro momento traça-se um percurso histórico da educação de surdos no brasil. Considerando as lutas surdas por reconhecimento e visibilidade que vem a culminar no reconhecimento legal de sua língua a LIBRAS.

Objetivos

Debater conceitos ensinados e modificações no percurso histórico atribuído ao reconhecimento da LIBRAS a partir da lei 10.436/02 alicerçada pelo Decreto 5.626/05;

Compreender o que de fato hoje dentro da Estrutura Educacional Inclusiva do Estado de São Paulo segue as orientações e indicações pontuadas pela Lei 10.436/02 alicerçada pelo Decreto 5.626/05.

Metodologia

A presente pesquisa vem a contemplar uma Natureza Básica, pois faz uma busca a atualização de conhecimentos sobre as principais Leis que norteiam a Língua Brasileira de Sinais.

A abordagem do problema foi Qualitativa, pelo motivo que visa a trabalhar com elementos que não podem ser traduzidos em números uma vez que o texto discorre sobre questões que envolvem um reconhecimento do idioma LIBRAS, a inclusão do mesmo nos Cursos Superiores e menciona sobre a Escola Inclusiva no Estado de São Paulo.

Para a realização dos objetivos optou-se pela Pesquisa é Exploratória, pois tem sua base em estudos bibliográficos de livros que

[331] E-mail: welisson.silva@ifsp.edu.br

[332] E-mail: Isabelfogaca858@gmail.com

[333] E-mail: Wilson.sandano@prof.uniso,br

tratam diretamente e indiretamente sobre o tema e a Pesquisa Explicativa, dado que visou identificar os fatores que determinaram as falhas da estrutura da estrutura inclusiva da Escola.

Outro Procedimento Técnico utilizado além da pesquisa bibliográfica foi o Levantamento que ocorreu em aulas de formação básica de Curso de LIBRAS sendo que a forma de coleta de dados ocorreu através de entrevista estruturada, qualitativa e em Escolas Públicas Estaduais na Diretoria de Itapetininga e Diretoria de Itapeva especificamente na cidade de Itapetininga e Capão Bonito.

Resultados

A história da educação de surdos no Brasil começa a ser pensada em Junho de 1855 com apoio do governo imperial, o qual em Janeiro de 1856 funda o 'Imperial Instituto de Surdos Mudos', hoje denominado como Instituto Nacional de Educação de Surdo - INES (Rocha 2008). Esse instituto atende atualmente cerca de 600 alunos surdos, possui em seu plano de meta a difusão do conhecimento linguístico e educacional à comunidade surda.

Com o estabelecimento da Lei 10.436/02 (BRASIL,2002) ocorre a afirmação da Língua Brasileira de Sinais como idioma reconhecido, meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda e de seus usuários (ouvintes e não ouvintes), abordando em que "As instituições públicas [...] devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor" (BRASIL, 2002, art.3º), pode-se levar em questão a inclusão sócio-educacional das pessoas surdas. Tal legalidade proporciona mudanças em muitas dimensões, ratificando o meio de comunicação visual-espacial utilizado pela Comunidade Surda, fortalecendo e emancipando a Cultura Surda.

Considerações Finais

Estabelecendo a necessidade de difusão da língua e nesta linha inserindo a LIBRAS como disciplina pertencente às diretrizes curriculares,

mas na grade comum em cursos voltados para o magistério e como disciplina optativa em cursos voltados a formação de bacharéis.

O Decreto n^0 5.626/05 (BRASIL,2005), possui um foco ampliado, mas o essencial para o presente texto é que define diferentes atendimentos no ambiente escolar em seus diferentes níveis que promovam a acessibilidade linguística e novamente pontua a inclusão da Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Ensino Superior.

Dentro deste processo de reconhecimentos e validações inicia-se o vislumbrar para uma construção de um Método Bilíngue na Escola, porém antes de se definir tal construção de Método, se faz necessário definir primeiramente as compreensões sobre o que é Bilinguismo.

Iniciando com uma definição de Dicionário, que define bilinguismo como a "situação em que o indivíduo possui sua primeira língua, considerada como a natural e uma segunda" (AURÉLIO), porém esta definição não menciona se a segunda língua é utilizada frequentemente em ambientes diversos, esporadicamente ou em ambientes e situações específicas, só apresenta o fato de se ter este conhecimento e quanto a profundidade desse conhecimento igualmente não faz menção alguma.

Uma segunda definição que pode ser compreendida como minimalista Macnamara menciona que "um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua forma nativa." (MACNAMARA, 1967 apud HARMERS; BLANC, 2000, p. 6). Levando em consideração o mínimo exigido nesta colocação se faz necessário apresentar uma terceira definição que seja um contraponto para posteriormente uma análise dentro de um contexto, assim sendo na definição de Bloomfield sobre o bilinguismo é "o controle nativo de duas línguas." (BLOOMFIELD, 1935, apud HARMES; BLANC, 2000, p. 6).

Percebida estas possíveis dimensões de significados de bilinguismo neste momento será exposto a definição da Escola Intitulada como Inclusiva, pois é nesta que ocorre inteiramente, parcialmente ou não

ocorre a aplicação de um Método denominado Bilíngue, a concepção de Escola Inclusiva de acordo com CARVALHO (2010, p. 7) é: "[...] procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade [...]"

Esclarecida a concepção de Escola Inclusiva, que dentro da proposta tem o intuito de proporcionar a todos sem distinção uma educação com qualidade, neste momento vamos apresentar dentro do contexto de inclusão da pessoa surda que se comunica através sua primeira língua a LIBRAS, este texto tem a intenção de discorrer apenas com a hipótese de pessoa com surdez sem nenhuma outra deficiência ou dificuldade concomitante e com sua primeira língua desenvolvida condizente com a idade que possui.

Definida a característica da pessoa da qual o texto irá tratar será apresentado a definição Escola Bilíngue, para começar a identificar os possíveis problemas apresentados dentro da tentativa de Método Bilíngue, a questão de que *quando* falamos em um ambiente bilíngue, estamos considerando, que "todos" se comunicam igualmente em LIBRAS, isto é existe uma fluência em LIBRAS. Partindo desta construção, compreende-se que esta palavra todos compreende dentro da estrutura da escola professores e funcionários bilíngues, instrutores/professores surdos trabalhando, com relação às aulas ministradas os conteúdos são ministrados em LIBRAS, permitindo as: interações, debates e discussões.

Transferindo esta compreensão para a realidade das Escolas da Rede Estadual de São Paulo é possível pontuar que na estrutura não há em sua grande maioria professores e funcionários bilíngues há uma porcentagem muito pequena de pessoa com conhecimento da LIBRAS e a qualidade deste conhecimento de uma região para outra é muito diferenciada; não há na atual legislação do Estado menção sobre a contratação de instrutores/ professores surdos; com relação as aulas são ministradas em LIBRAS, mas com mediação do profissional que no Estado

de São Paulo diferente dos demais é chamado de Interlocutor Pedagógico, esta atuação ocorre porque a maioria das salas é composta por ouvintes não conhecedores da Língua Brasileira de Sinais, assim de fato se em uma aula sem o Profissional Interlocutor, mas com professor ministrando em uma língua que não é a primeira da maioria dos discentes excluiria os demais, ratificando aqui a importância do Interlocutor Pedagógico dentro da realidade das Escolas Estaduais, mas não retirando a responsabilidade do professor regente aprender língua visual-espacial. Este texto não entrará no mérito das exigências de formação para tal cargo no Estado de São Paulo.

O Bilinguismo dentro da Rede Estadual aparentemente, podendo ser com ou sem intenção, segue com suas lacunas a concepção de ZIMMER, FINGER; SCHERER,2008, p. 2:

> O Bilinguismo apresenta muitas formas e configurações e as diferentes classificações de bilinguismo variam dependendo das dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e de desenvolvimento que são consideradas como foco de atenção.

Nesta questão de escolha de foco, tendo como norteador para as cidades do interior do Estado, especificamente aquelas que estão no Sudeste do Estado, com base na constituição apresentada nas Escolas, a qualidade de desenvolvimento dos surdos com relação aos conteúdos ministrados mesmo com o apoio de Interlocutor, é muito inadequada, não há, agora citando compreensão, por parte da grande maioria dos professores um entendimento da necessidade de como fazer uma adaptação de conteúdo, provavelmente advinda de falta de conhecimento sobre as especificidades que uma pessoa que se apoia prioritariamente no Estilo de aprendizagem Visual, e neste último momento cito um conhecimento que não é propriedade exclusiva do contexto da surdez, mesmo assim é muito difícil encontrar uma adaptação do currículo e acessibilidade que não são termos desconhecidos, em todo os planejamentos da Rede Estadual estes termos são citados e conceituados, concluindo aparenta uma pouca vontade de desenvolver aulas diferentes daquelas de sempre, uma vez que existe um caderno de apoio para todas

as séries e bimestres e que em muitos locais é o único material desenvolvido em sala, acaba-se criando uma ideia errônea de que o aluno, e aqui ampliando para todos os discentes, são eles que necessitam adaptar-se ao professor. Dentro desta idealização é incorporada a citação de Santos (2003) que pontua que de forma clara como devemos ver a pessoa com diversidade funcional na sala de aula regular:

> Temos o direito de ser igual, sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes, sempre, que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Quando se percebe que atualmente há evoluções desiguais dentro do processo de ensino, identificam-se os protagonistas como sendo os professores e não há como não ser, pois são eles que podem promover os conhecimentos, instigar seus alunos, deixar interessantes os temas conforme os métodos e recursos escolhidos previamente.

A duas projeções de futuros possíveis diante do atual cenário apresentado, que mostra como exemplo a estrutura das Escolas Estaduais do Estado de São Paulo sobre o tema é possível prever dentro de um polo negativo um distanciamento gradativo e contínuo entre professor regente da disciplina e aluno surdo, mesmo existindo a mediação oferecida pelo Interlocutor Pedagógico, pois a falta de conhecimento e compreensão do professor de todas as especificidades que envolvem a situação de se ter como único meio de comunicação a LIBRAS o deixaram paralisados, avessos a qualquer tipo de adaptação de currículo ou modificação de métodos, uma vez que pelo seus inúmeros motivos conseguem aceitar e não compreender que a inclusão interfere não somente o novo no seu grupo, mas igualmente concebe a mudança no processo como algo natural e quantas vezes for necessário.

Outro extremo, percebido com efeitos positivos é aquele em que o docente possui a visão de que conhecer o público com que trabalha é desejável para um processo de ensino e aprendizagem adequado.

Referências

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Disponível em http: <//www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2005.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ZIMMER, M.; FINGER, SCHERER, L. Do bilingüismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. **ReVel,** Novo Hamburgo, RS, v. 6, n. 11, p. 1-28, ago. 2008.

COTIDIANOS ESCOLARES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS ÉTICOS, ESTÉTICOS E POLÍTICOS

Ana Cristina Baladelli Silva[334]; Alda Regina Tognini Romaguera[335]; Ana Cristina Baladelli Silva

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo visibilizar e produzir sentidos com as práticas pedagógicas consideradas como sociais e políticas, que possibilitem a ampliação da presença de pedagogias outras no cotidiano escolar. Dialoga com a produção acadêmica do PPGE da Uniso nos 20 anos de existência, a construção de tais práticas diferenciadas, experimentando outros modos e formas possíveis de pesquisar no/do/com o cotidiano produzido em instituições escolares no município de Sorocaba, SP, e região. Entende que, ao tornar públicos os processos de potência inventiva e criativa da escola, aposta no aprimoramento dos professores e professoras que promovem laços, redes e práticas pedagógicas e sociais com a vida comunitária das escolas, avivando as relações democráticas. A pesquisa se encontra em fase de coleta de dados.

Palavras-Chave: Cotidiano escolar. Práticas pedagógicas. Educação.

[334] E-mail: ana@digimage.com.br

[335] E-mail: alda.romaguera@prof.uniso.br

LIMA BARRETO, OS BRUZUNDANGAS E A EDUCAÇÃO

Renato Modeneze do Nascimento[336]; Maria de Fátima Guimarães

Resumo: Esta pesquisa de mestrado em andamento propõe uma análise cuidadosa de um dos livros de Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), *Os Bruzundangas*, na verdade, uma coletânea de artigos publicados em diferentes periódicos, especialmente o semanário A. B. C., do Rio de Janeiro. Vivia-se no Brasil um paradoxo alinhado com a *Belle Époque* europeia e Lima Barreto denunciou essa situação em seus textos. Ele era um escritor carioca, mestiço e pobre e registrou no conjunto de suas obras o que sentia por ser constantemente discriminado em decorrência de sua origem étnica e condição social. Em Os Bruzundangas tece críticas contundentes às elites letradas que se entendia branca, que tendiam a discriminar e excluir a população mestiça e pobre. Nele, Lima Barreto cria um país fictício, em uma clara referência ao Brasil. Nos primeiros anos do século XX, o país enfrentava diversas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais. Dois fatores eram comuns à tais mudanças: a exclusão social e o aumento da pobreza, ambos tinham relação com a origem étnica da população e podem ser observados, inclusive, nas políticas públicas implementadas pelo governo (campanha vacinatória, incentivo à vinda de mão-de-obra estrangeira, urbanização da capital do país, dentre outras). A par de tais considerações, delimitaram-se como objetivos da pesquisa: rastrear e flagrar as percepções que Lima Barreto tinha desse contexto histórico, em particular do racismo, no confronto com o projeto educacional republicano, bem como explorar Os Bruzundangas, importante obra da literatura brasileira, ainda pouco pesquisada (SEVCENKO, 1999), enquanto fonte histórica da educação no Brasil. Para tanto, nesta pesquisa histórica está sendo realizada uma revisão bibliográfica concernente a vida e obra de Lima Barreto nas primeiras décads do século XX, em diálogo com as contribuições teóricas de BARBOSA (2002) e SCHWARCZ (2017); SEVCENKO (1999); BENJAMIM (1991); BURKE (2008), PESAVENTO (2012); assim como uma revisão da legislação educacional da época e periódicos digitalizados e disponibilizados no site da Biblioteca Nacional.

Palavras-chave: Lima Barreto. Os Bruzundangas. História da educação.

[336] E-mail: renaton82@gmail.com

Realização:

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Uniso

UNISO

/Uniso

/UnisoOnline

(15) 2101 7104 | 2101 7008

ppge@uniso.br

to: Acervo Museu Histórico Sorocabano