

Revista
Educação em Questão

v. 54, n. 42, set./dez. 2016

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa
ISSN | 1981-1802 | Revista On-line



Natal | RN, v. 54, n. 42, set./dez. 2016

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunto
Antônio Cabral Neto
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Débora Regina de Paula Nunes
Maria da Conceição Passeggi

Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | USF
Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ
Ana Maria Iorio Dias | UFC
Carlos Henrique Carvalho | UFU
Cristina M. Coimbra Vieira | Universidade de Coimbra
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Elza Lechner | Universidade de Coimbra
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | U.S.A
Márcia Cabral da Silva | UERJ
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS
Marly Amarilha | UFRN
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid
Victor Alexander Yarla de Los Rios | Medellín | Colombia
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP

Base de Dados

Bibliografia Brasileira da Educação | Cibec/Inep/Mec
Clase | Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
Diadorim | Diretório de Informações da Política Editorial das Revistas Científicas Brasileiras
Directory of Open Access Journals | DOAJ
Eubase | Universidade Estadual de Campinas
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Google Scholar
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE | México | D.F.
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal | LATINDEX
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

Portais Especializados

Portal Educ@ | Fundação Carlos Chagas
Portal de Periódicos | Capes
Portal de Periódicos | SEER-IBICT
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto, publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação

Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco

Bolsistas

Raíra Mércia da Cunha

Thábatha Hanna de Medeiros

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Alva Medeiros da Costa

Magda Silva Neri

Revisão de Normatização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Raíra Mércia da Cunha

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN

CEP | 59072-970

Fone | 084 | 3342-2270 | Ramal | 242

E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Portal | <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 54, n. 42, set./dez. 2016

Periodicidade quadrimestral

ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa

ISSN | 1981-1802 | Revista On-line

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CE

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Editorial	10
Artigos	
A integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores <i>Helena Maria dos Santos Felício</i> <i>Lúisa Alonso</i>	12
Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso <i>Pedro Ribeiro Mucharreira</i>	38
O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar <i>Antonio Chizzotti</i> <i>Roberta Maria Bueno Bocchi</i>	65
Da comunidade à escola: desvelando práticas culturais (in)visíveis dos sujeitos praticantespensantes <i>Marinaide Lima de Queiroz Freitas</i> <i>Elisabete Duarte de Oliveira</i>	90
Currículo em EJA: práticas culturais, direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes <i>Inês Barbosa de Oliveira</i> <i>Jane Paiva</i> <i>Mailsa Carla Pinto Passos</i>	113
Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo <i>Cláudia Roberto Soares de Macêdo</i> <i>Débora Regina de Paula Nunes</i>	135
A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR) <i>Dalva Valente Guimarães Gutierrez</i> <i>Odete Cruz Mendes</i>	161



O “traficante” não vai à escola: processos de escolarização de adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas <i>Alex Sandro Gomes Pessoa</i> <i>Renata Maria Coimbra</i>	190
Organismos multilaterais e educação: as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em questão <i>Daniela da Costa Britto Pereira Lima</i> <i>João Ferreira de Oliveira</i> <i>Tatiane Custódio da Silva Batista</i>	218
Para o cultivo da saúde: o programa de higiene nas escolas da Paraíba (1913-1942) <i>Azemar dos Santos Soares Júnior</i> <i>Cláudia Engler Cury</i>	246
Documentos	
Regulamento nº 21, de 9 de dezembro de 1865	275
Resenha	
O direito à educação no Brasil <i>Marta Maria de Araújo</i> <i>Anderson Dantas da Silva Brito</i> <i>Israel Maria dos Santos Segundo</i>	295
Pareceristas Ad-hoc	299
Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão	300



Summary

Editorial	10
Articles	
The curriculum integration in Brazilian fundamental education and its implications to the graduation curriculum of teachers <i>Helena Maria dos Santos Felício</i> <i>Luísa Alonso</i>	12
School-based teacher training and teacher professional development: a case study <i>Pedro Ribeiro Mucharreira</i>	38
School Time organization, expansion and qualification of school education time <i>Antonio Chizzotti</i> <i>Roberta Maria Bueno Bocchi</i>	65
The community to school: unveiling cultural practices (in)visible of subject practioniers and thinkers <i>Marinaide Lima de Queiroz Freitas</i> <i>Elisabete Duarte de Oliveira</i>	90
EJA Curriculum: cultural practices, the right to learn throughout life and ecology of knowledge <i>Inês Barbosa de Oliveira</i> <i>Jane Paiva</i> <i>Mailsa Carla Pinto Passos</i>	113
Mediated learning in educating students with autism <i>Cláudia Roberto Soares de Macêdo</i> <i>Débora Regina de Paula Nunes</i>	135
The management of education in Pará municipalities from joining the Articulated Action Plan (PAR) <i>Dalva Valente Guimarães Gutierrez</i> <i>Odete Cruz Mendes</i>	161



The “drug dealer” does not go to school: educational trajectories of teenagers with history of involvement in drug trafficking <i>Alex Sandro Gomes Pessoa</i> <i>Renata Maria Coimbra</i>	190
Multilateral organizations and education: the information technology and communication (ICT) in question <i>Daniela da Costa Britto Pereira Lima</i> <i>João Ferreira de Oliveira</i> <i>Tatiane Custódio da Silva Batista</i>	218
Health culture: hygiene program in schools of Paraíba State (1913-1942) <i>Azemar dos Santos Soares Júnior</i> <i>Cláudia Engler Cury</i>	246
Document	
Regulation n° 21, of december 9, 1865	275
Essay	
The right to education in Brazil <i>Marta Maria de Araújo</i> <i>Anderson Dantas da Silva Brito</i> <i>Israel Maria dos Santos Segundo</i>	295
Ad-hoc Reviewers	299
General Rules for Publications in the Revista Educação em Questão Normas	300



Sumario

Editorial	10
Artículos	
La integración curricular en la enseñanza fundamental y sus implicaciones para el currículo de formación de profesores <i>Helena Maria dos Santos Felício</i> <i>Lúisa Alonso</i>	12
La formación basada en la escuela y el desarrollo profesional de los docentes: un estudio de caso <i>Pedro Ribeiro Mucharreira</i>	38
El tiempo de la escuela: organización, ampliación y calificación del tiempo la enseñanza escolar <i>Antonio Chizzotti</i> <i>Roberta Maria Bueno Bocchi</i>	65
De la comunidad a la escuela: revelando prácticas culturales (in)visibles de los sujetos practicantes-pensantes <i>Marinaide Lima de Queiroz Freitas</i> <i>Elisabete Duarte de Oliveira</i>	90
<i>Curriculum</i> en EPJA: prácticas culturales, aprendizaje por toda la vida como derecho y ecología de conocimientos <i>Inês Barbosa de Oliveira</i> <i>Jane Paiva</i> <i>Mailsa Carla Pinto Passos</i>	113
Aprendizaje mediada en la educación de los estudiantes con autismo <i>Cláudia Roberto Soares de Macêdo</i> <i>Débora Regina de Paula Nunes</i>	135
La gestión de la educación en los municipios de Pará de unirse al plan de acción articulado (PAR) <i>Dalva Valente Guimarães Gutierrez</i> <i>Odete Cruz Mendes</i>	161



El "traficante" no va a la escuela: procesos de escolarización de adolescentes involucrados en el tráfico de drogas <i>Alex Sandro Gomes Pessoa</i> <i>Renata Maria Coimbra</i>	190
Los organismos multilaterales y educación: la tecnología de la información y la comunicación (ICT) en cuestión <i>Daniela da Costa Britto Pereira Lima</i> <i>João Ferreira de Oliveira</i> <i>Tatiane Custódio da Silva Batista</i>	218
Para el cultivo de la salud: el programa de salud en las escuelas de el estado de Paraíba (1913-1942) <i>Azemar dos Santos Soares Júnior</i> <i>Cláudia Engler Cury</i>	246
Documentos	
Regulation n° 21, of december 9, 1865	275
Reseña	
El derecho a la educación en Brasil <i>Marta Maria de Araújo</i> <i>Anderson Dantas da Silva Brito</i> <i>Israel Maria dos Santos Segundo</i>	295
Árbitros Ad-hoc	299
Normas Generales para la Publicación en los Números de la Revista Educação em Questão	300

Editorial

Editorial

No dia 3 de novembro de 2016, o Conselho Superior Universitário (Consuni) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte posicionou-se contrário à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 (aprovada na Câmara dos Deputados), atualmente PEC 55/2016 (em tramitação no Senado Federal, cujo Relator é Senador do Ceará, Eunício Oliveira do PMDB), devido aos efeitos prejudiciais sobre a normalidade, qualidade e o desenvolvimento de políticas públicas sociais do governo federal, sobretudo no que diz respeito à educação pública superior no Brasil durante os próximos 20 anos. Este Editorial divulga a Nota Pública aprovada por unanimidade pelo Conselho Superior Universitário (Consuni) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sobre a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 atualmente PEC 55/2016. "As universidades públicas federais experimentaram, na última década, grande expansão para atender às demandas da sociedade por educação, por profissionalização de qualidade, por pesquisa e inovação, que são fundamentais para o desenvolvimento econômico e social do país. Entendemos que esse processo de expansão não pode ser interrompido, devendo, pois, ser consolidado e continuado a fim de garantir a oferta de educação de qualidade para todos os brasileiros, conforme estabelecem as metas do Plano Nacional de Educação, aprovado por unanimidade pelo Congresso Nacional. Reconhecemos a necessidade do equilíbrio das contas públicas. No entanto, é um grande equívoco considerar educação, ciência, tecnologia e inovação somente como gastos públicos. Ao contrário, como demonstram as experiências históricas de muitos países, essas áreas devem estar entre as prioridades estratégicas, como investimentos indispensáveis, inclusive para a superação da crise econômica, com a retomada das atividades produtivas em todas as regiões e a construção de um país democrático e soberano com inclusão e justiça social. As propostas, contidas na PEC 241, a qual tramita no Congresso Nacional, possuem implicações estruturais para o futuro do país, atingindo também a saúde, a previdência social, os investimentos em infraestrutura e os programas sociais, cujos recursos são insuficientes no Brasil. As medidas a serem adotadas sacrificam, apenas, as despesas primárias da União (notadamente aquelas com pessoal, investimentos e custeio), preservando as despesas com a dívida pública, as quais consomem parte substancial do orçamento federal.



Por atingirem direitos consagrados na Constituição de 1988, a adoção de tais medidas exige ampla discussão com a sociedade brasileira sobre as inúmeras alternativas para diagnóstico e soluções para a atual crise econômica. A UFRN será duramente atingida com a aprovação da PEC 241. O financiamento das suas atividades acadêmicas e administrativas sofrerá drástica redução. Em uma análise feita sobre a evolução orçamentária, se a PEC 241 estivesse em vigor, desde 2006, a UFRN teria sofrido uma perda superior a duzentos milhões de reais nos seus recursos de custeio e de investimento. Isso significaria suprimir grande parte da expansão recente que proporcionou a criação de vários novos cursos, o aumento na oferta de vagas de graduação e pós-graduação, a ampliação de sua infraestrutura física, a realização de concursos para admissão de novos docentes e técnico-administrativos e a implantação de políticas de democratização do acesso e da assistência estudantil. Nesse sentido, não teremos condições de manter a qualidade acadêmica que conquistamos nas avaliações dos nossos cursos, tampouco os processos exitosos de interiorização, de internacionalização e de inclusão social, o que ameaça a continuidade e a consolidação de inúmeros projetos em andamento. Por todas essas razões, o Conselho Universitário manifesta, publicamente, seu posicionamento contrário à aprovação da PEC 241/2016, apelando para que nossos representantes no Congresso Nacional votem em defesa da educação, da ciência, da tecnologia e da inovação e pela manutenção de direitos sociais fundamentais, consagrados na Constituição brasileira. Natal, 3 de novembro de 2016.” Os integrantes do Conselho Editorial da Revista Educação em Questão manifestam o apoio incondicional a esta Nota Pública, aprovada por unanimidade pelo Conselho Superior Universitário (Consuni) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sobre a Proposta de Emenda Constitucional 241/2016 e, atualmente, PEC 55/2016.

11

Conselho Editorial
Revista Educação em Questão

A integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores

Helena Maria dos Santos Felício
Universidade Federal de Alfnas | Brasil

Lúisa Alonso
Universidade do Minho | Portugal

Resumo

O estudo apresenta uma análise sobre a integração curricular nos dispositivos legais que regem a Educação Básica Brasileira destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as implicações destes dispositivos para o currículo de formação inicial de professores, destinado a esta etapa de escolarização. Fundamentados em Beane e Alonso, sobretudo em suas proposições acerca da integração curricular a análise realizou-se a partir de quatro categorias: Concepção alargada do currículo; Articulação do conhecimento de diferentes naturezas; Currículo enraizado no meio envolvente e Currículo como projeto educativo. O trabalho identifica que a integração curricular é preterida no processo de escolarização do ensino fundamental e aponta a necessidade desta mesma perspectiva curricular nortear a formação inicial dos professores, na convicção de que este modelo possibilita uma progressiva e consistente integração significativa de saberes, procedimentos e atitudes dotando os futuros professores de competências que orientem a prática profissional.

Palavras-chave: Integração curricular. Ensino fundamental. Formação de professores.

The curriculum integration in Brazilian fundamental education and its implications to the graduation curriculum of teachers

Abstract

The study presents an analysis about the curriculum integration in legal devices that run the Brazilian basic education destined for initial years of Fundamental Education, these devices' implications to curriculum of initial teacher training, destined for this schooling step. It is grounded on Beane and Alonso, above all in their propositions about curriculum integration; the analysis has come up with four categories: Wide curriculum conception; Liaison between knowledge of distinct natures; Curriculum rooted on the engaging environment and Curriculum as an educational project. The work identifies that the curriculum integration is forgotten during the schooling process of Fundamental Education and points the need of this same curriculum perspective to guide the initial teacher training, with the certainty this model allows a progressive,



solid and meaningful integration of knowledge, procedures and behaviors, endowing the future teachers with abilities which will guide their professional exercise.

Keywords: Curriculum integration. Fundamental education. Teacher training.

La integración curricular en la enseñanza fundamental y sus implicaciones para el currículo de formación de profesores

Resumen

El presente estudio analiza los aspectos de la integración curricular presentes en los dispositivos legales que orientan la enseñanza fundamental brasileña y su implicación en el currículo de formación de profesores destinados a actuar en esta etapa de escolarización. Fundamentado en Beane y Alonso, principalmente en sus proposiciones acerca de la integración curricular, el análisis se realizó a partir de cuatro categorías: Concepción ensanchado del currículo; Articulación de conocimientos de diferentes naturalezas; Currículo enraizado en el medio envolvente y Currículo como proyecto educativo. El trabajo identifica que la integración curricular es preterida en el proceso de la enseñanza fundamental y apunta hacia la necesidad de que esta perspectiva curricular norteé la formación inicial de profesores, una vez que se cree que este modelo posibilita una progresiva y consistente integración significativa de saberes, procedimientos y actitudes, dotando a los futuros profesores de competencias que orienten su práctica profesional.

Palabras clave: Integración curricular. Enseñanza fundamental. Formación de profesores.

13

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar uma análise sobre a integração curricular nos dispositivos legais que regem a Educação Básica Brasileira destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as implicações destes dispositivos para o currículo de formação inicial de professores, destinado a esta etapa de escolarização.

A articulação destes dois contextos formativos – anos iniciais do Ensino Fundamental e formação inicial de professores – justifica-se pelo vínculo visceral que um mantém com o outro, bem como pela convicção de que o contexto destas etapas de escolarização, deve provocar, condicionar, alimentar e sustentar a formação inicial de professores.

Esta articulação também se justifica, por presenciarmos propostas de mudanças nas políticas educativas, não só na organização curricular, em um sentido mais amplo, como também na forma de gestão deste currículo em sala de aula.

Para Moreira (2000), esta gestão do currículo faz sentido quando professores e alunos se assumem enquanto sujeitos protagonistas do currículo, construindo-o no cotidiano escolar, mediante um processo democrático que produz situações de aprendizagens significativas para toda comunidade escolar.

Neste processo, não são, somente, os conteúdos disciplinares que devem compor o currículo, muito pelo contrário, a resignificação da cultura local e a valorização das particularidades dos contextos devem fazer parte na construção e gestão do currículo escolar (PARO, 2011).

E este é um movimento que, segundo o mesmo autor, deve fazer parte do processo de formação inicial de professores, corroborando, assim, com a flexibilização curricular necessária aos processos formativos.

Da mesma forma, pesquisas recentes (GATTI, 2011) têm apontado certa estagnação na organização curricular dos cursos de formação inicial de professores, que ainda se mantém arraigada numa visão disciplinar, que valoriza de forma diferenciada a "teoria" e a "prática", contribuindo para que uma concepção dicotômica no processo de formação.

Cyrino e Souza Neto (2014), ao apresentar experiências nacionais e internacionais do estágio curricular supervisionado, evidencia que este componente curricular pode contribuir para que a superação desta dicotomia se efetive a partir do estreitamento da relação entre Universidade-Escola no processo de formação inicial de professores, de modo que a escola se assuma, também, como instituição formadora.

Para além deste componente curricular, estudiosos do campo defendem a necessidade de centrar a formação inicial de professores na profissão, valorizando o conhecimento profissional docente e reconstruindo o espaço acadêmico de formação (NÓVOA, 2012), de modo que o mesmo incorpore o conhecimento da prática profissional ao currículo formativo (ZEICHNER, 2010) a partir de uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional.

Desta forma, ao olharmos para o processo de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos que olhar, também, para a formação



inicial de professores, pois, se não ultrapassarmos esta concepção dicotômica persistente, pouco avançaremos em direção de uma sólida formação que integre os diferentes componentes necessários à construção de um saber profissional significativo e relevante.

Para tanto, elegemos como corpus de análise os dispositivos legais que regulamentam Ensino Fundamental e, conseqüentemente os anos iniciais desta etapa de escolarização. Em linhas gerais, tais dispositivos apontam para o desenvolvimento de um trabalho formativo menos fragmentado, na perspectiva de integrar conhecimentos de diferentes naturezas no processo de ensino e de aprendizagem, de modo que tal processo seja mais relevante para compreensão relacional do mundo e para o desenvolvimento integral da pessoa.

Do mesmo modo, diversos autores (ALONSO, 2002; BEANE, 2002) apontam a integração curricular como aquela que, ao superar as limitações do currículo disciplinar, procura a unidade e a convergência de diferentes saberes a fim de que eles permitam a construção de conhecimentos mais articulados, significativos e relevantes por parte do sujeito aprendente. Assim, em termos de desenvolvimento curricular, conceber um currículo segundo uma perspectiva integrada de formação tem sido considerado a maneira mais adequada para se trabalhar com o conhecimento nas instituições educativas.

Neste sentido, esta análise dos dispositivos legais dos anos iniciais do Ensino Fundamental quer, em primeiro lugar, trazer à tona a maneira como a questão da integração curricular é assumida e perspectivada como orientação para o desenvolvimento curricular. Em segundo lugar, apresentar algumas implicações desta abordagem para a organização do currículo na formação inicial de professores, considerando que, sendo a ação do professor nesta etapa de escolarização, marcada pela monodocência, se torna imprescindível que os currículos da formação inicial incorporem abordagens e experiências integradoras em suas estruturas curriculares.

A integração curricular nos dispositivos legais

A legislação que rege o processo de educação escolarizada no Brasil faz indicações para que o currículo seja estruturado de forma integrada, a fim de ser superado o trabalho disciplinar que, por muito tempo, tem determinado nossos sistemas de ensino.

Neste trabalho, assumimos a integração curricular,

[...] como uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades da integração pessoal e social através da organização de um currículo à volta de problemas e de questões significativas, identificadas de forma colaborativa pelos educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas (BEANE, 2002, p. 30).

Esta maneira de conceber o currículo difere em sua essência das abordagens do currículo disciplinar ou academicista. Nestas, os conteúdos disciplinares, previamente selecionados, no interior de uma área de conhecimento, ao serem apresentados aos educandos, em estruturas fragmentadas e descontextualizadas da realidade, acabam por serem assumidos como informações com a finalidade em si mesmos. Ou seja, aprende-se, não para melhor compreender-se a si mesmo e a realidade, mas para obter resultados positivos em exames.

A integração curricular, ao centrar o currículo na própria vida, no contexto e na problemática do cotidiano, trabalhando “a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo” (BEANE, 2002, p. 29), organiza os diversos conteúdos disciplinares em interação com questões significativas para os estudantes, favorecendo as relações entre esses conteúdos, e a “[...] sua utilidade convergente para compreender e agir sobre a realidade” (ROLDÃO, 2009, p. 193).

Não se trata, somente, de uma metodologia diferenciada de trabalho. O cerne da integração curricular está na concepção de um currículo coerente, construído a partir de um princípio democrático, onde conteúdos e processos são articulados permitindo que as experiências educativas, sempre diversas e plurais, adquiram um sentido pessoal e social, tornando-as significativas para a formação integral dos educandos.

Para Alonso (2002) tal integração acontece quando todos os componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção estiverem conjugados, de forma sistêmica. Neste sentido, a autora explicita um modelo de integração curricular que articula as seguintes dimensões: (a) a diversidade dos educandos com o seu potencial de aprendizagem e experiências prévias; (b) a pluralidade do conhecimento proveniente dos diferentes campos e domínios do saber e da experiência; (c) as potencialidades do meio



envolvente local e global; e (d) a instituição educativa e os seus profissionais trabalhando de forma colaborativa.

À luz desta compreensão, elegemos como corpus de análise os seguintes dispositivos legais brasileiros: Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

Nestes documentos, identificamos elementos que se aproximam dos propósitos da integração curricular, efetuamos um primeiro ordenação das informações, selecionamos aquelas que nos pareciam mais pertinentes e realizamos a análise do conteúdo, a partir do modelo fechado (LAVILLE; DIONNE, 1999), a partir de quatro grandes categorias, consideradas essenciais nesta perspectiva da integração curricular que, por sua vez, foram subdivididas em subcategorias, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1
Quadro de categorias

<i>Categorias</i>	<i>Identificação</i>	<i>Subcategorias</i>
Concepção alargada de currículo	A-1	Formação integral para o exercício da cidadania
	A-2	Educação compreensiva e equitativa
Articulação do conhecimento de diferentes naturezas	B-1	Concepção pós-positivista do conhecimento
	B-2	Transversalidade e continuidade curricular
	B-3	Aprendizagem construtiva e significativa
	B-4	Metodologias integradoras e investigativas
Currículo enraizado no meio envolvente	C-1	Abertura e diálogo com o território
	C-2	A escola como comunidade de vida e de aprendizagem
Currículo como projeto educativo	D-1	Centralidade do Projeto Curricular
	D-2	Trabalho colaborativo

Fonte | O quadro foi elaborado pelas autoras, a partir da produção de Alonso (2001, 2002, 2004, 2007) que fundamenta a Integração Curricular como perspectiva metodológica de organização curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1) Integração Curricular: concepção alargada de currículo

A construção de uma concepção alargada de currículo é condição *sine qua non* para entender a integração curricular como uma orientação capaz de responder às exigências formativas apresentadas pela sociedade contemporânea, marcadas pela complexidade, provisoriedade e diversidade do conhecimento.

Entender o currículo como um mero instrumento que organiza o conhecimento em áreas estanques, tradicionalmente reconhecidas, reforça a ideia reducionista do mesmo como sendo um conjunto de conteúdos, organizados em disciplinas, assumido como verdade estática, que deve ser “transmitida” aos educandos, para os quais representa algo com pouca significatividade.

Em termos legais, podemos associar a concepção alargada de currículo, quando verificamos que a educação, direito assegurado pelo artigo 205 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), se apresenta como um *conceito amplo*, cujo processo objetiva o *desenvolvimento pleno do sujeito*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

18 A educação para a cidadania é um pressuposto assumido pelos dispositivos legais da educação brasileira, por entender que este é o fim primeiro de tal processo. Ou seja, a educação “cumpre o seu papel” quando contribui para que os sujeitos construam condições de agir e reagir em seu contexto social. Entretanto, esta interpretação ampliada do processo educacional se materializa no contexto da educação escolarizada que, assumindo a denominação de Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “[...] tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Tal processo engloba três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Esta organização, mesmo que apresentada em etapas, evidencia o reconhecimento da importância da educação escolar para as diferentes fases da vida, de forma contínua e integrada.

A Lei nº 9.394 indica, no artigo 32, que o Ensino Fundamental, “[...] iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996). Tais objetivos evidenciam a necessidade de um trabalho educacional que, percebendo a criança como um todo globalizante,



promova o seu desenvolvimento em diferentes dimensões e a sua formação para o exercício da cidadania. Para tanto, faz-se necessário alargar a concepção de currículo e compreender que o trabalho educativo deve incorporar conhecimentos que estão para além daqueles estruturados pelas disciplinas tradicionais (Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes).

Tais conhecimentos selecionados e organizados nos manuais didáticos para serem “distribuídos” aos educandos de forma fragmentada e disciplinar, segundo Beane (2002), pouco tem contribuído para que estes sujeitos deem respostas significativas aos desafios do cotidiano da vida. Em geral, estes conhecimentos ficam à parte, marginalizados do contexto existencial destes sujeitos e, portanto, sem significado. Isto porque o trabalho, no interior destas disciplinas tradicionais, prioriza os conteúdos conceituais em detrimento dos procedimentais e atitudinais.

No entanto, alargar a concepção de currículo não significa “[...] incluir no currículo mais conteúdos, comprimindo ainda mais a experiência, mas antes para os tornar mais relevantes para a vida, numa sociedade de aprendizagem permanente” (ALONSO; SILVA, 2005, p. 46-47). Ou seja, é necessário assumir que o desenvolvimento integral no Ensino Fundamental, está implicado, muito mais na relação dos conteúdos com as experiências vitais e contextualizadas, do que com a quantidade dos mesmos, de forma que esses possibilitem os educandos “compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, dando um sentido às aprendizagens e desenvolvendo competências e atitudes adequadas.” (ALONSO, 2004a, p. 147).

Esta perspectiva se instala na convicção da necessidade de uma “educação de base” que, segundo Roldão (2009), proporciona aos sujeitos as aprendizagens consideradas essenciais para o prosseguimento do seu percurso educativo, como também àquelas que lhes conferem o sentido de pertença a uma determinada sociedade.

Esta educação de base se torna efetiva, se o processo de escolarização for assumido como uma “educação compreensiva” que tem como característica essencial “[...] o manter juntos todos os alunos, sem segregá-los por especialidades nem por níveis de capacidade, aos quais é proposto um currículo comum, seja qual for a sua condição social, gênero, capacitação,

credo religioso, etc.” (SACRISTÁN, 2001, p. 84). Ou seja, refere-se a um processo educacional em que todos os sujeitos tem direito a um currículo que lhe assegure acesso aos bens sociais sem exclusão ou marginalização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) apresentam esta necessidade evocando a oferta de uma “educação compreensiva” de qualidade, relevante, pertinente e equitativa para todos ao afirmar que:

A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa: I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (BRASIL, 2010).

20

Percebemos, ainda, que a educação compreensiva se instala no cotidiano da sala de aula, uma vez que cabe ao professor, como indica o artigo 26 das DCNEF, fornecer aos educandos

[...] instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política (BRASIL, 2010).

É importante salientar que conceber o currículo de forma alargada, nesta dimensão da educação compreensiva, contribui para que este sujeito se sinta integrado ao complexo contexto da realidade contemporânea, bem como o capacita para que tenha condições de analisar criticamente este contexto, assumindo-se como sujeito de direitos e responsabilidades e, conseqüentemente, corresponsável pelos diferentes movimentos desta realidade.



2) Integração Curricular: articular o conhecimento de diferentes naturezas

A segunda categoria considerada neste estudo diz respeito à capacidade de articular conhecimentos de diferentes naturezas no currículo, a partir de uma *concepção pós-positivista do conhecimento*, que é entendida enquanto processo complexo e dinâmico, em função das exigências da sociedade contemporânea que interpela a utilização de conhecimentos provenientes de diferentes fontes, tratados de forma interdisciplinar.

A nossa concepção de integração curricular é muito mais complexa e abrangente, na medida em que não considera apenas o conhecimento normalmente associado às disciplinas escolares que vem influenciado pelo que se designa como conhecimento acadêmico. Admite a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão (ALONSO; SOUSA, 2013, p. 54).

A articulação do conhecimento de diferentes naturezas, expressa na legislação educacional brasileira para o Ensino Fundamental, aponta para dois movimentos: um primeiro, que indica a necessidade de articular o conhecimento trabalhado nas instituições educacionais com aquele proveniente da experiência e do cotidiano, o que Alonso (2004) denomina de “articulação lateral”, necessária para que o conhecimento tenha significado e seja relevante.

Um segundo, que reforça a convergência dos saberes disciplinares, organizados nas diferentes áreas do conhecimento numa perspectiva de *transversalidade* e *continuidade curricular*, implicando uma “articulação vertical e horizontal” entre ciclos e áreas de conhecimento a fim de que o desenvolvimento do educando “[...] obedeça a um continuum de aprofundamento e complexidade crescentes.” (ALONSO; SOUSA; GONÇALVES; MEDEIROS; CARVALHINHO, 2011, p. 11).

Em relação ao primeiro movimento, é possível perceber a explicitação dessas articulações de conhecimentos de diferentes naturezas nas DCNEF, quando, ao tratar sobre a organização curricular, indica no artigo 9, que o currículo deve ser compreendido como “[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais,

articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados” (BRASIL, 2010).

Ao assinalar tal perspectiva de integração, as diretrizes apontam para a necessidade de “[...] avançar na construção de um conhecimento capaz de enriquecer a simplificação do cotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico” (ALONSO, 2002, p. 67), quando indica a necessária articulação do conhecimento sistematizado com as vivências e experiências dos educandos.

Esta articulação torna o processo de aprendizagem significativo, na medida em que os conteúdos trabalhados se relacionem com os esquemas de conhecimento já construídos pelos educandos em suas experiências anteriores, ampliando suas capacidades cognitivas para a resolução dos problemas apresentados pelo cotidiano existencial, dentro e fora da escola.

O segundo movimento de articulação do conhecimento, aponta para a necessária transversalidade e continuidade curricular. Como podemos verificar, as DCNEF, no 2º parágrafo, do artigo 16, define que a “[...] transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada” (BRASIL, 2010).

Estas propostas sugeridas pelas diretrizes indicam que a construção do currículo em sala de aula deve pautar-se em um trabalho interdisciplinar que assegure a transversalidade do conhecimento, em uma perspectiva integrada. Entretanto, sabemos que existem diferentes níveis e formas de integração na proposta interdisciplinar que vão das mais elementares, como a contribuição de cada disciplina para um determinado tema ou problema, até modos mais elevados, “[...] em que o nível de coordenação é tal que desaparecem os limites entre as disciplinas, constituindo-se uma espécie de macrodisciplina” (ALONSO, 2002, p. 66). Esta diversidade é percebida, ao longo da história do processo de escolarização, sobretudo a partir do movimento da Escola Nova, quando identificamos diferentes iniciativas que intentaram trabalhar o currículo de forma integrada.

As DCNEF orientam que tal integração deve ser efetivada mediante a articulação da base nacional comum e a parte diversificada do currículo que deve constituir-se enquanto processo que privilegia um *continuum*, articulados entre si ao longo de todo Ensino Fundamental.



A concretização desta continuidade curricular, indicada pela legislação, requer, por um lado, o entendimento da não existência de fronteiras rígidas entre os diferentes contextos de aprendizagens do educando. Por outro lado, este *continuum* deve ser sustentado pelo equilíbrio no processo formativo, o que requer que estas transições sejam bem sucedidas e orientadas pelo trabalho colaborativo entre os professores (ROLDÃO, 2009).

Para além deste aspecto relacional, a defesa deste *continuum* no contexto de aprendizagem formal se fortalece na medida em que se solidifica a compreensão de que o desenvolvimento é resultado de complexas relações sociais, culturais, emocionais e cognitivas, que o educando estabelece com as pessoas e com o meio, e, portanto, fundacional e globalizante. Assim, ele será tanto melhor quanto mais este educando for assumido como um sujeito/aprendiz, “inteiro” e ativo, com necessidade incessante de novas experiências.

Ser assumido como sujeito significa compreender o *educando como co-construtor e re-construtor de conhecimento e da experiência*, na certeza de que este processo se desenvolve em seu interior, mediante as relações cognitivas que este sujeito faz.

No entanto, o qualificativo “co-” indica que o educando constrói e reconstrói o conhecimento “com”, na relação interativa com o outro, no trabalho colaborativo e em parceria com os professores e demais educandos, em intensa relação com o objeto de conhecimento. O que implica a necessidade dos professores, em conjunto com seus alunos, colocarem-se “[...] numa postura de investigação e reflexão perante o currículo, de maneira a permitir a adequação das orientações curriculares de âmbito nacional às necessidades do seu contexto específico” (ALONSO, 2001, p. 12).

Este reconhecimento do educando como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem faz sentido se as escolas e seus currículos forem “[...] experienciados como locais seguros, estimulantes e motivantes, de construção de conhecimentos significativos” (PORTUGAL, 2009, p. 49), proporcionando tarefas que permitam o estabelecimento de ligações com esquemas mentais que a criança já possui.

Esta dimensão é percebida no artigo 26, das DCNEF, quando afirma que os sistemas de ensino e as escolas devem assegurar “[...] um ambiente propício à aprendizagem, com base: na contextualização dos conteúdos,

assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa” (BRASIL, 2010).

Esta *aprendizagem significativa e relevante*, tem sido, muitas vezes, interpretada como o trabalho com temas familiares, do agrado dos educandos, de caráter prático/utilitário. No entanto, a relevância necessária, no interior da concepção da integração curricular, diz respeito à utilidade social do que é aprendido. Ou seja, “[...] implica a possibilidade de ser mobilizado adequadamente pelo sujeito, articulado, usado e/ou questionado em novas situações, sustentador da possibilidade de novo conhecimento, gerador de mais e melhores competências no sujeito” (ROLDÃO, 2013, p. 23).

Desta forma as diretrizes apontam que é de responsabilidade da escola e dos professores construir percursos curriculares formativos em que seja possível transformar os conhecimentos relevantes para a sociedade em conhecimentos relevantes para os educandos, garantindo que a aprendizagem seja construtiva e significativa.

Uma das *abordagens metodológicas favorecedoras da integração curricular* que se tem mostrado com eficácia na aprendizagem construtiva e significativa, no interior do currículo integrado, são as “atividades integradoras” que,

[...] estruturadas em torno de problemas sócio-naturais significativos (questão geradora), desencadeiam todo um percurso de actividades interligadas e articuladas, tanto vertical como horizontal e lateralmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceptuais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio envolvente (ALONSO, 2001, p. 13).

Nesta proposta metodológica, professores e alunos, ao trabalharem os conteúdos do currículo, assumem um papel de investigadores, de tal modo que tais conteúdos sejam apreendidos com significado e sentido pessoal e coletivo, por meio de situações-problemas que favoreçam a integração de conhecimentos, uma vez que a integração curricular demanda visão global e diferenciada do aluno enquanto pessoa repleta de capacidades que devem ser exploradas e desenvolvidas (ROEGIERS, 2006).

Embora, os dispositivos legais utilizados neste estudo não apresentem indicações sobre as características das atividades a serem desenvolvidas em



sala de aula, é possível inferir que os artigos 27 e 30 das DCNEF apontam para as “atividades integradoras” quando orienta que os professores devem adotar formas de trabalhar de modo que considerem as características dos educandos, que proporcionem maior mobilidade dos mesmos no espaço escolar, que os levem a explorar diferentes linguagens e a manusear diferentes materiais, que as atividades mobilizem o raciocínio, as atividades investigativas, a articulação entre a escola e a comunidade (BRASIL, 2010).

Desta forma, a relevância das “atividades integradoras” se instaura no sentido de favorecer que os conteúdos trabalhados na escola contribuam para que os educandos possam estar como sujeitos neste contexto social contemporâneo, cada vez mais complexo e interativo que demanda diferentes formas de aceder ao conhecimento e exige deles uma adaptação flexível, crítica e criativa.

3) Integração Curricular: currículo enraizado no meio envolvente

A terceira categoria, assinalada neste trabalho, faz jus à sua capacidade de abertura, de reconhecimento e de *diálogo do currículo com o meio envolvente* em que o mesmo se encontra enraizado, a fim de que a intersecção “currículo – território” atinja níveis em que o primeiro seja construído “a partir de” e “em interação com” os problemas, as situações e os acontecimentos originários no segundo.

O artigo 16, das DCNEF, aponta a necessária articulação entre o conhecimento oficial com a “[...] realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia” (BRASIL, 2010), além de afirmar, no artigo 24, “[...] a necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos” (BRASIL, 2010).

Estas proposições sugerem um deslocamento do ponto central nas orientações do trabalho em sala de aula. Ou seja, segundo Beane (2002), as atividades são planejadas, muito mais, a partir das preocupações dos educandos do que dos guias de conteúdos sequenciados e predeterminados nas organizações curriculares disciplinares. Neste sentido, tais preocupações estão intimamente relacionadas com as experiências vivenciadas no cotidiano e são elas que direcionam as atividades em sala de aula, possibilitando que os conteúdos disciplinares sejam evocados na medida em que forem necessários,

colaborando para que os conteúdos e as atividades pedagógicas sejam significativos no processo de aprendizagem.

Não se trata de um percurso fácil de ser construído, contudo faz-se necessário, uma vez que o sucesso do processo de aprendizagem se instaura no grau de significância atribuído pelos educandos às atividades escolares. E, quanto mais próximas do território forem tais atividades escolares, mais significativas elas serão e, portanto, facilitadoras da relevância e funcionalidade da aprendizagem que elas proporcionam.

Deste modo é que podemos afirmar que no processo de integração curricular é necessário “[...] partir da realidade, construir e reconstruir conhecimento sobre ela através da atividade e voltar de novo à realidade” (ALONSO, 2002, p. 70). Este ciclo, ao mesmo tempo em que se mostra constante e progressivo, é fundamental para a aprendizagem significativa, uma vez que os educandos encontram relevância no que fazem no interior das instituições educacionais e, permite que elas não se estruturam como instituições paralelas, divorciadas da realidade.

26

Esta inserção da escola no meio traz como consequência a necessidade de constituir uma comunidade educativa mais ampliada que, para além dos professores, seja capaz de envolver os familiares e demais membros da comunidade, mediante a abertura e o diálogo, na certeza de que a escola não é uma instituição total. É preciso considerar que, no atual contexto, que se mostra cada vez mais globalizado, ela não é a única instituição responsável pela educação dos sujeitos, reconhecendo, assim, que precisa de outros espaços, de outras práticas, de outros sujeitos que compartilhem o mesmo ideal educativo (FELÍCIO, 2012).

Esta implicação é percebida no artigo 20 das DCNEF, quando apresenta a necessária integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação (BRASIL, 2010) como requisito fundamental para que a escola se estabeleça enquanto uma instituição com qualidade social.

Sacristán (2008, p. 132), ao apresentar a defesa de que a “escola não é o único agente que educa”, enfatiza que ela é desafiada, neste novo contexto, a se assumir enquanto uma instituição que se coloca em permanente relação de complementaridade com os demais “agentes” socio-educativos (família, meios de comunicação, tecnologias de informação, oferta cultural do



meio ambiente), sendo necessário reconstruir sua função, abrindo-se para a formação de uma comunidade educativa, “[...] inter-relacionando a cultura trabalhada em seu interior com a que circula e se obtém procedente de outros canais de difusão” (SACRISTÁN, 2008, p. 144).

Desta forma, instituir a comunidade educativa nesta ótica mais enraizada, implica, não só a valorização dos diferentes contextos e experiências de aprendizagens, como a exploração das potencialidades formativas de cada contexto, como também, avançar para uma abordagem do processo educativo onde seja possível a construção de “[...] contextos socioeducativos e pedagógicos estimulantes e integrados, que se constituam como territórios de vida e de aprendizagem, de cuidado e educação, de construção de subjetividades e identidades, de socialização e emancipação” (ALONSO, 2007, p. 335), no envolvimento de outros sujeitos, outros tempos e outros espaços.

4) Integração Curricular: currículo como projeto educativo

A quarta categoria a ser considerada sobre a integração curricular diz respeito à visão de um currículo, consubstanciado em um projeto educativo, desenvolvido enquanto cultura que se sustenta “[...] na procura de uma visão estratégica partilhada, centrada na qualidade das aprendizagens, que se constrói com base na participação de todos os atores a partir da ação refletida e avaliada, de forma contínua” (ALONSO, 2004b, p. 150).

Esta premissa pode ser considerada a partir de dois aspectos que se complementam: na *centralidade do projeto curricular*, “[...] que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas com o fim de permitir uma mediação educativa de qualidade para todos os educandos” (ALONSO, 2001, p. 3), e no trabalho colaborativo que, em diferentes níveis de desenvolvimento do currículo é construído enquanto espaço de comunicação, de negociação e de tomada de decisões, numa perspectiva de gestão colegial.

O primeiro aspecto, traz para o centro da prática pedagógica o projeto curricular ou educativo que, ultrapassando a ideia de um conjunto de decisões técnicas, se assume enquanto processo contínuo de reflexão e ação, comprometido com a aprendizagem relevante e significativa dos educandos, em um constante movimento crescente. Deste modo, as atividades propostas e

realizadas no contexto escolar, são efetivadas a partir de critérios intencionais e partilhados que respondam às necessidades reais de aprendizagem, e se apresentam em um sentido global à luz dos princípios definidos pelo próprio projeto.

Neste sentido, podemos entender que as DCNEF, quando em seu artigo 18, manifestam a exigência de se estruturar “[...] um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais” (BRASIL, 2010), indicam a necessidade do currículo ser currículo enquanto projeto educativo, cuja construção deve estar sedimentada nas características dos sujeitos envolvidos e dos contextos nos quais ele será efetivado, portanto, excluindo toda a possibilidade de um currículo “prête a porter”.

O segundo aspecto, do *trabalho colaborativo*, requer a democratização das relações em torno das decisões curriculares, favorecendo que a construção do currículo seja compartilhada por professores e educandos.

Embora a tradição curricular não reconheça os educandos como sujeitos, e também, decisores do currículo, é possível tornar tais decisões mais democráticas por intermédio de “[...] processos de negociação, construtiva e interativa entre alunos, professores e contexto natural, social e cultural, pondo em prática a ideia de um ‘currículo negociado’” (ALONSO; SOUSA, 2013, p. 59). Isto implica necessariamente uma reorganização do trabalho escolar, enquanto uma oportunidade de repensar a escola e suas funções.

Para tanto, este aspecto evidencia que o planejamento em torno do saber e da experiência deve ser de competência dos professores e também dos educandos, no compartilhamento das decisões. Tal proposição é apontada pelas DCNEF, quando afirma, no artigo 25, que os professores deverão considerar

[...] a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas (BRASIL, 2010).

Não se trata de efetivar um modelo espontaneista de ensino. Muito pelo contrário, trata-se de alinhar os objetivos propostos pelas diretrizes curriculares aos interesses dos alunos de modo que estes sejam trabalhados a partir



de uma significatividade didática, estimulando a atitude científica diante da realidade, “[...] de forma a, progressivamente, ampliar e modificar as suas concepções, tornando a aprendizagem mais significativa, reflectida e funcional, e desenvolvendo um pensamento crítico e consistente sobre a mesma” (ALONSO, 2001, p. 16).

Outra manifestação do trabalho colaborativo diz respeito às relações cooperantes estabelecidas entre os professores que, na perspectiva da integração curricular, supera o isolamento e o individualismo que marcam a atividade docente, para evoluir na direção do entendimento da escola enquanto unidade institucional colegial.

Desta forma, é necessário fomentar uma “cultura profissional colaborativa” (HARGREAVES, 1998; ROLDÃO, 2009) entre os professores que implica em ter metas partilhadas e assumidas pelo coletivo, bem como o desenvolvimento de um trabalho conjunto que exige, por um lado, um tipo de estrutura organizacional aberta e, por outro lado, permite aos professores participarem ativamente nas tomadas de decisões que favorecem o desenvolvimento profissional, a transformação reflexiva das práticas e a aprendizagem dos educandos.

Um indicativo desta dimensão é anunciado no parágrafo 4º, do artigo 20 das DCNEF, quando aponta a necessidade do trabalho colaborativo na ótica da gestão democrática como instrumento que horizontaliza as relações e favorece a convivência colegiada (BRASIL, 2010).

O trabalho colaborativo demarca, por assim dizer, um aspecto primordial da integração curricular, uma vez que exige disposição para o mesmo, abertura para o trabalho colegiado, superando o trabalho isolado em que muitos professores estão imersos para se atingir um nível de desenvolvimento curricular institucional. Ou seja, não basta uma única classe, de um determinado professor, atingir níveis excelentes de aprendizagens. É preciso que o “todo” da escola caminhe nesta perspectiva. O que só é possível a partir da criação de “culturas colaborativas” (FULLAN; HARGREAVES, 2001) e “comunidades de conhecimento e aprendizagem” (ESCUADERO, 2010).

Em caráter de (in)conclusão... as implicações da Integração Curricular para o currículo de formação de professores

A partir desta análise dos dispositivos legais que regem os anos iniciais do Ensino Fundamental, na ótica da integração curricular, percebemos que esta concepção curricular é a pretendida neste nível de escolaridade, cuja especificidade da prática profissional é desenvolvida na perspectiva da monodocência.

Ancorados neste contexto, temos por hipótese que a concepção da integração curricular se transforma em prática se, no processo de formação dos professores, esta perspectiva se fizer "apreendida", no sentido de ser conhecida e aprofundada em seus aspectos epistemológicos e, sobretudo, "experimentada", no sentido de vivenciada durante este percurso de formação.

Assim, ao mesmo tempo em que defendemos que é importante orientar o processo de formação inicial de professores em uma dimensão mais integrada do currículo, também nos questionamos sobre quais seriam as implicações da Integração Curricular apresentada pela legislação da Educação Básica brasileira e analisadas neste trabalho, para o currículo de formação inicial de professores.

No Brasil, o curso de Pedagogia tem se constituído como o *locus* de formação de professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação à respeito de suas Diretrizes indica, em um dos seus princípios, que o graduando de Pedagogia deve trabalhar com um repertório de

[...] informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social (BRASIL, 2005, p. 6).

Em outro momento, enfatiza que o curso deve oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência (BRASIL, 2005); que a pluralidade de conhecimentos e saberes trabalhados durante o processo formativo devem sustentar a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada (BRASIL, 2005); e, finalmente, que os núcleos de estudos, dentre eles o núcleo de estudos integradores, devem



proporcionar aos licenciandos, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação (BRASIL, 2005).

Em linhas gerais, percebemos que estes indicativos para a formação do pedagogo/professor também se cruzam com as categorias de integração curricular, acima apresentadas e analisadas. O que nos reafirma a necessidade de, também conceber este processo de formação na perspectiva da integração curricular, sobretudo, porque, estudos apontam, por um lado, que “[...] o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI, 2010, p. 1371) e, por outro lado, a existência de um desequilíbrio na relação teoria-prática, favorecendo a dimensão teórica, bem como uma quase ausência da escola, como instituição social e de ensino, “[...] o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI, 2010, p. 1372).

Considerando que o Parecer sobre as Diretrizes do curso de Pedagogia assinala que é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem uma função social e formativa (BRASIL, 2005) e que as instituições de formação devem trabalhar em interação sistemática com as escolas de educação básica, é possível inferir que os pressupostos indicados sobre a integração curricular presentes nos aportes legais, analisados anteriormente, devem ser assumidos, também, no processo de formação inicial de professores, para o qual apontamos as seguintes implicações:

1. Em relação à *concepção alargada do currículo*, inferimos que o processo de formação inicial de professores é constantemente desafiado a romper com a preponderância do modelo transmissivo. Ou seja, se o currículo de formação inicial se ater a tão somente ser um conjunto de objetivos, disciplinas e conteúdos a serem trabalhados com os formandos, o objetivo prioritário desta formação “[...] consistirá em proporcionar ao professor a aquisição de um repertório de habilidades e conhecimentos necessários para aplicar as diretrizes estabelecidas no âmbito do currículo prescrito” (FLORES, 2000, p. 151).

Pelo contrário, uma concepção mais alargada do currículo sugere um trabalho formativo que proporcione “[...] experiências de aprendizagem em

que os formandos possam adquirir competências que sustentem um desempenho profissional adequado, nos diferentes domínios do perfil profissional que contribuem para o desenvolvimento educacional nas escolas” (ALONSO; SILVA, 2005, p. 51), fortalecido nas dimensões científicas, pedagógicas, sociais e culturais.

Tais dimensões contribuem para uma visão, também alargada, da própria profissionalidade docente que, nesta perspectiva, é reconhecida em sua dimensão ética e social, contribuindo para que o professor se assuma enquanto um “intelectual transformador” que, segundo Giroux (1997), se compromete com o processo de emancipação de si próprio e de seus educandos de modo que, na relação dialógica, se formem na perspectiva de atuarem como cidadãos ativos e críticos na sociedade em que estão inseridos.

2. Isto exige, em segundo lugar, superar a organização clássica das disciplinas apresentadas no curso de Pedagogia para *articular o conhecimento de diferentes naturezas*, no sentido vertical e horizontal dos diferentes componentes curriculares de um curso, “[...] de forma a permitir uma integração consistente e coerente dos diversos saberes, necessários à construção do perfil profissional desejado” (ALONSO; SILVA, 2005, p. 54), superando a hierarquização, a fragmentação e a especialização do conhecimento, manifestada na rigidez e na compartimentação curricular.

3. É necessário que este currículo, construído a partir do conhecimento integrado, de forma consistente e coerente, seja *enraizado no meio envolvente*, mediante o estabelecimento de uma pluralidade de sinergias verticais e horizontais que mobilize, no processo de formação, os diferentes tipos de saberes acadêmicos, as experiências dos formandos e o contexto profissional. De forma prioritária, torna-se imprescindível redimensionar a Iniciação à Prática Pedagógica, presente nos cursos de formação de professores, fazendo com que a mesma se transforme numa dimensão nuclear no processo de formação, estruturada de tal forma que garanta ao formando a integração dos diferentes componentes curriculares no exercício da docência.

Não se trata de inverter a lógica curricular vigente nos cursos de formação, fazendo com que a prática se torne mais importante que a teoria, muito pelo contrário, trata-se de conceber o currículo como expressão de uma unidade integrada que se materializa a partir de uma estreita união entre a instituição formadora e o espaço da atividade profissional. Ou ainda, é primordial



promover a conexão da formação aos contextos de trabalho, por intermédio de “[...] parcerias inter-institucionais, nomeadamente com as escolas cooperantes na prática pedagógica, compartilhando os mesmos critérios, numa procura de coerência das intervenções nos processos de formação/socialização dos futuros professores” (ALONSO; SILVA, 2005, p. 55).

4. A última implicação diz respeito à *compreensão do currículo de formação enquanto um projeto educativo*. Tal compreensão nos ajuda, por um lado, conceber este currículo como processo articulado que supere a fragmentação e hierarquização do conhecimento, muitas vezes organizado em disciplinas que expressam muito mais a especialidade de um determinado profissional formador, do que a contribuição deste conhecimento no conjunto deste processo formativo.

Por outro lado, requer uma gestão flexível e compartilhada deste currículo, com o intuito de superar a prevalência do individualismo no exercício da docência, imprimindo o caráter participativo e colaborativo dos professores, enquanto sujeitos que, no coletivo, partilham as decisões curriculares, em diferentes contextos, em uma relação de interdependência e de negociação.

A aprendizagem e a vivência do coletivo, de forma intencional, torna-se imprescindível no processo de formação inicial de professores, sobretudo, porque é neste exercício de troca entre os formandos que se inscreve a possibilidade da construção do conhecimento profissional pautado na valorização de práticas de cooperação e o “[...] fomento de experiências promotoras do desenvolvimento de uma consciência participativa” (FLORES, 2000, p. 157).

Deste modo, queremos, por fim, evidenciar que, se pretendemos processos escolarizantes integrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há de se considerar, também, a integração curricular como perspectiva imprescindível no processo de formação inicial de professores, reafirmando, com Alonso e Silva (2005), que este modelo possibilita uma progressiva e consistente integração significativa de saberes, procedimentos e atitudes, dotando os formandos de competências que orientem a prática profissional num sentido de inovação e mudança das práticas educativas.

Referências

ALONSO, Luísa. **A abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica**. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança. 2001 (Texto policopiado).

_____. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projeto PROCUR. **Investigação e Práticas**, Porto, n. 5, p. 62-88, dez. 2002.

_____. **A construção de um paradigma curricular integrador**. Braga: Universidade do Minho. 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/19232>. Acesso em: 8 out. 2013.

_____. Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas? In: CACHAPUZ, António; CHAVES, Idália Sá; PAIXÃO, Fátima (Org.). **Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Estudos e relatórios, 2004a.

_____. Perfil profissional e projecto de formação. In: LOPES, Amélia (Org.). **De uma escola a outra**: temas para pensar a formação inicial de professores. Porto: Afrontamento, 2007.

_____; SILVA, Carlos. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu. **Ser professor do 1º ciclo**: construindo a profissão. Coimbra: Almedina, 2005.

_____ (coord.); SOUSA, Francisco; GONÇALVES, Lucília Leite; MEDEIROS, Conceição; CARVALHINHO, Cristina. **Referencial curricular para a educação básica na região autónoma dos Açores**. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação, 2011. Disponível em: <http://www.edu.azores.gov.pt/projectos/curregionaledubasica/Paginas/referencialCREB.aspx>. Acesso em: 9 out. 2013.

_____; SOUSA, Francisco. Integração e relevância curricular. In: SOUSA, Francisco; ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu. **Investigação para um currículo relevante**. Braga: Almedina/Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2013.

BEANE, James. **Integração curricular**: a concepção do núcleo da educação democrática. Tradução Aurora Narciso. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (5 de outubro de 1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2013.



_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2010.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE007_2010.pdf. Acesso em: 10 out. 2013.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 86-115, jan./abr. 2014.

ESCUADERO, Juan Manuel. Las comunidades de aprendizaje y la reconstrucción organizativa y pedagógica de los centros escolares: una visión panorámica. In: SEMINÁRIO AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E A INOVAÇÃO EDUCATIVA, 2; 2010, Braga. **Anais...** Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho, 2010 (texto policopiado).

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e Currículum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-18. Abril de 2012.

FLORES, Maria Assunção. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, José Augusto. **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Tradução Jorge Ávila de Lima Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out / dez, 2010.

_____. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Tradução Jorge Ávila de Lima. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

NÓVOA, Antonio. Devolver a formação dos professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ano 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio**: avaliação e políticas educacionais, Rio de Janeiro, v.19, n. 72, jul./set. 2011.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na Infância. In: ALARCÃO, Isabel; MIGUENS, Manuel (Org.). **A educação das crianças dos 0 aos 12 Anos**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios, 2009.

ROEGIERS, Xavier. **Aprendizagem integrada**. Situações do cotidiano escolar. Tradução Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. (2009). Que educação queremos para a infância? In: ALARCÃO, Isabel; MIGUENS, Manuel (Org.). **A educação das crianças dos 0 aos 12 Anos**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios, 2009.

_____. O que é um currículo relevante? In: SOUSA, Francisco; ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu (Org.). **Investigação para um currículo relevante**. Coimbra: Almedina, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória**: o seu sentido educativo e social. Tradução Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre a cultura para a educação. Tradução Valério Campos. Porto: Porto Editora, 2008.

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



Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Universidade Federal de Alfenas | Minas Gerais
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Grupo de Pesquisa “Contextos Educacionais e Produção do Conhecimento” |
Universidade Federal de Alfenas | Minas Gerais
Grupo de Pesquisa “Currículo: Questões Atuais” | Pontifícia Universidade Católica |
São Paulo
Grupo de Pesquisa “Centro de Investigação em Estudos da Criança” | Universidade
do Minho
E-mail | helena.felicio@unifal-mg.edu.br; hsfelicio@gmail.com

Profa. Dra. Luísa Alonso
Universidade do Minho | Portugal
Instituto de Educação
Grupo de Pesquisa “Centro de Investigação em Estudos da Criança” | Universidade
do Minho
E-mail | alonso@ie.uminho.pt

Recebido 30 mar. 2016

Aceito 6 jun. 2016

Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso

Pedro Ribeiro Mucharreira
Universidade de Lisboa

Resumo

O presente artigo apresenta resultados parciais de uma investigação em torno do papel da formação contínua, centrada na escola, no desenvolvimento profissional docente. A investigação decorreu numa escola privada nos arredores de Lisboa, em Portugal. O objetivo central foi o de analisar o papel da formação contínua de professores, centrada no contexto específico da escola que se constituiu como campo de estudo, no estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem e promotora de desenvolvimento profissional docente. Em termos metodológicos recorreu-se a entrevistas semiestruturadas a 20 indivíduos que se consideraram informantes-chave, como professores, chefias de topo e intermédias, bem como formadores internos e externos. As principais conclusões da investigação apontam no sentido de um efetivo estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem, que reflete na e sobre a prática, mas onde é relevado o tempo como principal constrangimento no âmbito da planificação e consequente implementação das ações de formação.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação centrada na escola. Desenvolvimento profissional docente.

38

School-based teacher training and teacher professional development: a case study

Abstract

This research presents the partial data from a doctoral thesis, still in development, focusing the conducted research in the role of school-based teacher training in the teacher professional development. The investigation occurred in a private school on the outskirts of Lisbon, in Portugal. The main objective was to analyze the role of continuous training of teachers, focused on the specific context of the school that constituted itself as a field of study, in the establishment of a community of learning and promoter of teacher professional development. In methodological terms it was resorted to semi-structured interviews to 20 individuals who were considered key informants, such as, teachers, top and middle leadership, as well as internal and external trainers. The main conclusions of the study point towards an effective establishment of a community learning that reflects in and over the practice, but where is highlighted the time as a primary constraint in the scope of planning and the subsequent implementation of training actions.

Keywords: Teacher training. School-based teacher training. Teacher professional development



La formación basada en la escuela y el desarrollo profesional de los docentes: un estudio de caso

Resumen

Este estudio presenta datos parciales de una tesis doctoral, todavía en desarrollo, enfocando la investigación llevada a cabo en el papel de la formación del profesorado basada en la escuela en el desarrollo profesional de los maestros. La investigación hay recorrido en una escuela privada en las afueras de Lisboa, en Portugal. El objetivo principal fue analizar el papel de la formación continua de los profesores, centrado en el contexto específico de la escuela, en el establecimiento de una comunidad de aprendizaje y promotor del desarrollo profesional de los maestros. En términos metodológicos, se recurrió a entrevistas semiestructuradas a 20 individuos que eran considerados informantes clave, tales como, maestros, principales líderes, así como formadores internos y externos. Las principales conclusiones del estudio apuntan hacia un establecimiento eficaz de una comunidad de aprendizaje que refleja en y sobre la práctica, pero en donde se destaca el tiempo como una limitación primaria en el ámbito de la planificación y la posterior ejecución de las acciones de formación.

Palabras clave: La formación del profesorado. Formación de Profesores Basado en la Escuela. Desarrollo profesional para maestros.

1. Introdução

A formação de professores continua a ser uma temática que suscita grande interesse em Portugal e no mundo, não apenas num âmbito escolar e académico, mas num plano mais alargado, ao nível político, económico e social, sendo encarada como um fator crítico de sucesso tendo em vista a procura do sucesso educativo (HILTON; FLORES; NIKLASSON, 2013).

O presente artigo baseia-se numa investigação, ainda em desenvolvimento, sobre o papel da formação contínua de professores, centrada na escola, no desenvolvimento profissional docente e no próprio projeto educativo em geral.

Recorrendo-se a um estudo de caso, através de entrevistas semi-estruturadas a diferentes atores educativos, a investigação pretendeu obter resultados que evidenciassem as relações que possam estabelecer-se entre a política de formação contínua, centrada na escola, e as outras dimensões em estudo – o

projeto educativo e o desenvolvimento profissional dos professores. Para além destas, foram também alvo da nossa atenção outros elementos que permitissem compreender em que medida a organização escolar estudada se poderia enquadrar numa lógica do que habitualmente se designa por organizações escolares aprendentes.

Neste texto apresentamos apenas os resultados da dimensão “conceções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola”, desdobrada através da análise de duas das categorias constituintes dessa dimensão, ou seja, uma respeitante à “aplicação das políticas de formação contínua” e outra, relativa à “formação contínua e desenvolvimento profissional docente”.

2. Formação contínua de professores

A formação de professores, na sua generalidade, continua a ser encarada como um fator crítico de sucesso tendo em vista a procura do sucesso educativo. Neste momento é consensual a ideia que uma formação docente de qualidade, tanto a inicial como a contínua, contribui para a melhoria do ensino, podendo tal medir-se pela melhoria das aprendizagens dos discentes. Parece ser, contudo, menos consensual a avaliação da qualidade, pois esta estará condicionada pelos diferentes contextos em que se operacionaliza e concretiza cada uma das ações de formação docente (HILTON; FLORES; NIKLASSON, 2013; FLORES, 2015).

Apesar de nos últimos anos, estar disponível um significativo número de investigações na área da formação contínua de professores, particularmente em Portugal, a quase totalidade dos trabalhos centra-se mais na formação da iniciativa dos centros de formação, vulgarmente conhecidos por Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE), do que propriamente na formação contínua da iniciativa das escolas, e dos seus efeitos em contextos escolares específicos.

A investigação em Portugal não tem assim acompanhado uma tendência, notória, a nível internacional, de procurar compreender melhor o papel dessa formação contínua centrada na escola no desenvolvimento profissional docente. Oportunidades essas que, segundo Forte e Flores (2014), trarão benefícios para a prática docente e porventura para a própria organização escolar, podendo de igual forma promover as melhores decisões ao nível



das políticas formativas. No Quadro 1, é possível constatar a evolução em Portugal das modalidades de formação em que se estruturaram as ações formativas disponibilizadas pelas diferentes entidades acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC).

Quadro 1

Evolução da Distribuição Percentual de Ações por Modalidade de Formação

Modalidades	1997	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Curso de Formação	82,7%	31,1%	64,58%	56,60%	59,37%	61,07%	72,7%	63,98%
Módulo de Formação	4,6%	16,9%	2,07%	2,3%	3,2%	1,96%	0,88%	2,07%
Disciplinas Singulares	-	-	1,47%	8,17%	0,42%	4,84%	1,17%	1%
Seminário	1,8%	0,4%	0,19%	0,18%	0,93%	0,09%	0,05%	0,07%
Oficina de Formação	5,3%	45,3%	29,48%	27,68%	30,73%	28,35%	22,49%	30,73%
Estágio	0%	0,2%	0,1%	0,16%	0,05%	0,07%	0,08%	0%
Projeto	0,6%	1%	0,58%	3,05%	3,61%	1,94%	1,14%	0,83%
Círculo de Estudos	5%	5,1%	1,53%	1,86%	1,69%	1,68%	1,49%	1,32%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Formação centrada nos conteúdos	89,1%	48,6%	68,31%	67,41%	63,92%	67,96%	74,8%	67,13%
Formação centrada nos contextos escolares	10,9%	51,4%	31,69%	32,59%	36,08%	32,04%	25,2%	32,87%

Fonte | Adaptado de CCPFC (2015).

Da interpretação dos dados apresentados é possível verificar que de 2010 a 2013 a modalidade “cursos de formação” foi reforçando o seu peso relativo em relação às outras modalidades, verificando-se um decréscimo em 2014 que não colocou em questão a liderança enquanto modalidade mais utilizada nos últimos anos, contrariamente à realidade de 2008. A segunda modalidade mais utilizada tem sido a “oficina de formação”, notando-se, contudo, um registo eminentemente cíclico ao longo dos últimos anos. As restantes modalidades de formação têm tido um papel residual ao nível das políticas formativas. Da análise do Quadro 1 é ainda possível notar que, nos últimos anos, excetuando mais uma vez o ano de 2008, as ações de formação são fortemente centradas nos conteúdos, ações de menor duração, em detrimento

de uma formação mais centrada nos respetivos contextos escolares, muitas vezes estando-lhe adstrita uma maior carga horária.

A aposta na formação contínua dos professores, mais ou menos contextualizada, pode contribuir para uma aprendizagem continuada de conhecimentos e competências que a formação inicial não consegue proporcionar, para mais nestes tempos de crescente globalização, em que a educação vivencia grandes incertezas que exigem uma grande abertura à mudança, relevando Nóvoa (2009) o papel nuclear e insubstituível dos docentes nestes crescentes desafios que o início do século XXI tem proporcionado. Neste âmbito, defende a aposta na formação contínua docente como fator decisivo de desenvolvimento profissional docente, particularmente quando esta se centra nos contextos específicos de cada escola e nas legítimas expectativas pessoais de cada professor, não deixando de relevar o trabalho em equipa, o exercício coletivo da profissão e a importância dos projetos educativos de escola (NÓVOA, 2009).

De acordo com o exposto por Eraut (1977), podemos referir-nos aos seguintes paradigmas da formação contínua de professores, de acordo com as finalidades a que se propõem: o paradigma do *deficit*, em que a principal finalidade da ação de formação consiste na pretensão de suprir falhas ocorridas com formações anteriores; o paradigma do crescimento, que passa pela identificação dos interesses do professor, com o propósito de poder conduzir ao seu desenvolvimento pessoal e profissional; o paradigma da mudança, que tenta promover mudanças efetivas conducentes a um envolvimento dos professores, particularmente junto dos professores habitualmente mais recalcitrantes a mudar o que é importante ser retificado; e o paradigma da resolução de problemas, que consiste na pretensão de que a ação de formação possa ajudar na resolução de problemas reais identificados na escola, sendo assim o programa ajustado às necessidades reais sentidas.

Os paradigmas de formação contínua permitem assim enquadrar e justificar de forma ampla as políticas formativas, colocando em relação as necessidades do sistema educativo no seu todo, das escolas e dos professores em particular, tendo em conta as especificidades próprias de cada docente e grupo de docentes.

A formação contínua poderá desta forma constituir-se como um agente de mudança e transformação da escola na demanda de uma maior qualidade



do ensino ministrado, com implicações positivas nas aprendizagens dos alunos (FULLAN, 1991), como se fosse, tendo presente as ideias de Rocha (2014), um processo alquímico, potenciando um desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes envolvidos. Para tal se efetivar é também crucial que as ações de formação contínua se estruturam no projeto educativo da organização escolar e possam ser encaradas como oportunidades de aprendizagem e mudança e não apenas tendo-lhes adstrita a perspetiva redutora de apenas poderem servir para a obtenção de creditação que permita, eventualmente, uma progressão na carreira (JESUS, 2000; ROCHA, 2014).

O recurso a políticas formativas que pretendam mudanças significativas, particularmente quando contextualizadas a uma determinada realidade escolar (MUCHARREIRA, 2014), necessita de uma eficaz e eficiente identificação dos problemas de formação dos intervenientes (LESNE, 1984). Alinhados nesta necessidade de identificação das necessidades formativas, Loucks-Horsley, Hewson, Love e Stiles (1998), para além de Gordon, Jacobs e Solis (2014) apontam que só nessa premissa as ações poderão ser úteis e produzir os objetivos a que se propõem, pois, segundo os seus estudos, os professores só estarão plenamente envolvidos na ação de formação se esta levar em linha de conta as necessidades percecionadas por estes, apontando também que, de forma genérica, esta pretensão raramente é posta em prática. Este aspeto é considerado central para justificar a ineficácia das políticas formativas em muitos contextos educativos nas últimas décadas, onde se enquadra a realidade portuguesa (CANÁRIO, 1994).

2.1. Formação contínua centrada na escola

Reforçando o foco na formação contínua centrada na escola, importa referir que este conceito foi emergindo na década de 90 (HEILBRONN, 1995) e, à luz das considerações de Barroso (1997), por formação centrada na escola assumem-se todas as iniciativas formativas que dão corpo à política de formação de uma escola, respondendo às suas necessidades específicas. Neste sentido, estando o foco ou até mesmo o local onde decorre a formação, centrada na escola, verifica-se uma mudança de paradigma, pois são os agentes educativos dessa escola que definem as estratégias formativas em função da sua realidade, libertando-se da definição de estratégias estritamente centralizadas pelos organismos centrais (IMBERNÓN, 2006).

A formação centrada na escola institucionaliza no seu contexto um processo de aprendizagem contínua, perspetivando iniciativas reflexivas e formativas que possibilitam aos professores o questionamento das suas práticas, podendo contribuir para a qualidade do ensino e assim, em última instância, para as aprendizagens efetivas e duradouras dos alunos. Para além deste desenvolvimento profissional docente, que pode surgir em consequência desta aposta numa formação contextualizada, existe também a possibilidade de ocorrer uma aprendizagem coletiva de toda a estrutura organizacional (BOLIVAR, 1997; BARROSO, 1997).

Para Schön (2000) e Dubar (2003) as políticas de formação de uma organização escolar, quando associadas e pensadas tendo em conta o projeto educativo e o seu contexto específico, são uma via para ultrapassar uma conceção instrumental e estandardizada da formação (CANÁRIO, 1992), fomentando a atividade comunicacional e reflexiva dos docentes. Com isto, possibilita-se encarar as ações de formação numa outra lógica, ganhando os docentes um papel reforçado, proativo, deixando de ser encarados como meros recetores para poderem passar a produtores de novos saberes através dessa experiência em contexto (SILVA, 2003).

44

Ten Dam e Blom (2006) consideram a aposta na formação centrada na escola como uma das mudanças mais significativas e notáveis na história recente da formação de professores, assinalando, em consequência disto, a diminuição da primazia das Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação da formação contínua docente, passando as escolas a assumir cada vez mais as suas políticas de formação contínua, nas suas diferentes fases de implementação.

Como vantagens, os autores apontam a possibilidade de tornar a formação mais atrativa e promover a forte qualificação dos professores ajustada às necessidades específicas (McLAUGHLIN, 2003) e reforço do trabalho cooperativo tendente a um desenvolvimento profissional docente (KWAKMAN, 2003).

Já quanto a aspetos a ter em atenção, é de realçar o facto da formação centrada na escola poder envolver em demasia os docentes, não lhes sobrando tempo, espaço e condições favoráveis para uma necessária reflexão e interiorização de todos os conhecimentos e processos retirados das ações de formação (FURLONG, 2002). Adicionalmente, outros constrangimentos



que podem dificultar a implementação desta formação centrada na escola, para além da falta de tempo e impreparação técnica e científica dos docentes para estas iniciativas (HEILBRONN, 1995), existe a possibilidade de surgirem interesses corporativos da classe docente ou uma formação que esteja exageradamente limitada à ação docente, olvidando os alunos e a restante comunidade escolar (DAY, 2001), bem como a possibilidade de com esta se poder ignorar ou subvalorizar as necessidades individuais dos docentes, em favor de uma aposta quase exclusiva das necessidades da organização, podendo levar a uma perda de envolvimento e comprometimento individual docente (BELL; DAY, 1991).

2.2. Comunidades de prática e desenvolvimento profissional docente

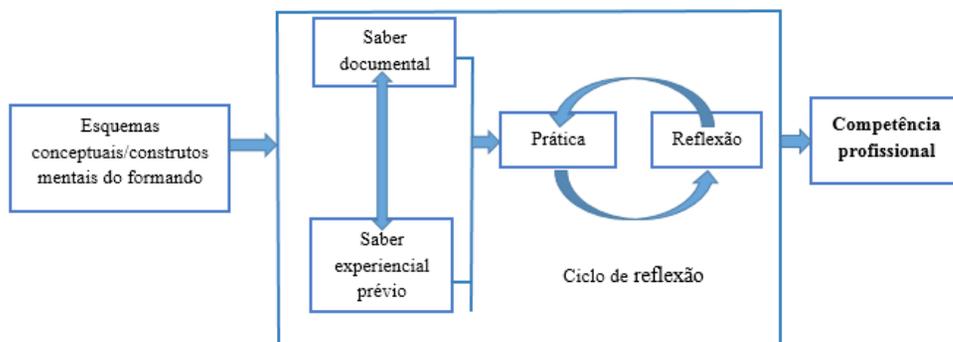
No entendimento de Clarke e Hollingsworth (2002), os professores que se envolvem de forma efetiva em processos conjuntos de reflexão, construindo efetivas comunidades de aprendizagem, conseguem depois aprender a partilhar os conhecimentos adquiridos por si próprios, tendo assim oportunidade de aperfeiçoar práticas que possam beneficiar as aprendizagens dos alunos (LITTLE, 1982; HARGREAVES, 1998; LIMA, 2002; HERDEIRO, SILVA, 2008).

Ainda segundo Herdeiro e Silva (2008) o ensino é hoje encarado como um trabalho em equipa em constante reflexão e desenvolvimento, pois as tarefas que lhe estão adstritas são cada vez mais complexas, onde a vivência real e concreta de práticas reflexivas implica o domínio de processos cognitivos e metacognitivos e uma grande capacidade de análise crítica das práticas. Só desta forma, segundo Herdeiro e Silva (2008) e Roldão (2007), a prática reflexiva permitirá a construção de conhecimento que possa ser explicado, fundamentado e verificável, podendo conduzir a melhorias nas práticas docentes, aprendizagens significativas nos alunos, reforço de práticas colaborativas e desenvolvimento organizacional (LITTLE, 1982; ROSENHOLTZ, 1989; HARGREAVES, FULLAN, 1992; DAY, 2001; LEVINE, MARCUS, 2010; FORTE, FLORES, 2014).

Para Ashburn (1995), como para Harris e Anthony (2001), a colegialidade é importante pois leva os professores a refletir e a trabalhar juntos nas diferentes dimensões da vida escolar, um pouco à imagem da cooperação

e colaboração que tentam promover em contexto de sala de aula aos seus alunos. A colegialidade, ao promover espaços e tempos de encontro dos professores (ROGERS, 1973), pode assim contribuir para quebrar o isolamento dos professores e reforçar a capacidade de trabalho individual e coletiva, promovendo desta forma o desenvolvimento profissional (LITTLE, 1990). Apesar destes benefícios, muitos são os professores, de diferentes níveis de ensino, a reconhecerem a dificuldade em encontrarem espaços e tempos favoráveis para uma auto e heteroreflexão capazes de consagrar e otimizar essas práticas colaborativas (ROY, DUFAULT; CHÂTEAUVERT, 2014). Um modelo possível, entre outros, de operacionalização de uma reflexão crítica docente pode assentar no modelo patente na Figura 1.

Figura 1
Modelo Prático-Reflexivo – Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte | Wallace (1991)

Neste modelo, o conhecimento documental e experiencial prévios vão permitir a concretização de um ciclo reflexivo que se dá em constante interação com a prática, permitindo assim a plena integração de competências. Neste modelo adquire especial relevância o papel do supervisor ou *critical friend*, no sentido de orientar e encorajar a reflexão na e sobre a ação e que esta possa conduzir a um efetivo desenvolvimento profissional docente.

No entendimento de alguns autores, as mudanças significativas na escola só se materializam quando os professores atingem um elevado comprometimento com o seu desenvolvimento profissional (CORNISH; JENKINS, 2012), potenciado por experiências de reflexão em contexto e com aplicação nas



suas práticas, indicando também Clarke e Hollingsworth (2002) que os professores que se envolvem de forma efetiva em processos conjuntos de reflexão conseguem depois aprender a partilhar os conhecimentos adquiridos por si próprios.

Defendendo o mesmo raciocínio, Forte e Flores (2014) enaltecem que para se efetivar um desenvolvimento profissional docente contínuo, permanente, para além de um reforço dos conhecimentos, têm que se efetivar mudanças concretas que só serão possíveis se os docentes acreditarem verdadeiramente nessas mesmas ideias e propostas de mudança e as queiram colocar em prática (NÓVOA, 1992; DAY, 2001; VEIGA SIMÃO, CAETANO, FLORES, 2005; FORTE, FLORES, 2014).

2.3. Contexto do estudo – a escola e o seu projeto educativo

No que concerne ao projeto educativo da escola onde foi desenvolvida a investigação, este constrói-se a partir de 4 pilares – vertente académica, formação humana, pastoral e atividades de complemento curricular (ACC) –, assente na procura de exercício de uma pedagogia em específico e na construção interdisciplinar de um currículo do mar, conforme é possível constatar na Figura 2.

47

Figura 2
Vertentes do Projeto Educativo



Fonte | Elaboração própria

O projeto educativo estrutura-se e ao mesmo tempo emerge da designada pedagogia inaciana, onde é proposto um modelo de ensino e de aprendizagem onde se procura e estimula o rigor académico, científico e humanista (TRINDADE; BAHIA; MUCHARREIRA, 2015).

A dinâmica de implementação da pedagogia inaciana, ou paradigma pedagógico inaciano (PPI), passa pela assunção da experiência, reflexão, ação e avaliação, numa constante interação com o contexto em que se insere (STREETMAN, 2015; HOOVER, 2015; TRINDADE; BAHIA; MUCHARREIRA, 2015).

3. Metodologia

Em termos metodológicos, a investigação assumiu uma natureza qualitativa, materializada num estudo de caso múltiplo, seguindo os pressupostos de Bardin (2009), Bogdan e Biklen (1994).

A investigação incidiu numa escola privada, da área metropolitana de Lisboa, em Portugal, cuja oferta educativa vai do ensino pré-escolar ao 12^o ano (ensino médio), estando matriculados cerca de 1500 alunos no ano letivo 2013/2014. No mesmo período, o corpo docente era constituído por 106 professores e educadores de infância.

Os instrumentos de recolha de dados consistiram na recolha e análise documental, entrevistas semi-estruturadas e a observação direta que permitiu a conceção de notas de campo.

Neste artigo, tal como já referido, apresentam-se apenas os dados resultantes de 2 categorias das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a 20 informantes-chave, selecionados numa primeira instância tendo em atenção a possibilidade de abarcar grande parte da estrutura organizacional e depois, para melhor compreender a realidade estudada e à luz dos objetivos do estudo, sujeitos que para além de professores acumulavam com outras funções, de chefia ou de formador, interno ou externo.

Ainda quanto às entrevistas, foram seguidos os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), optando-se assim nesta investigação, pelo já exposto, por



selecionar uma amostra intencional, apresentando-se de seguida, no Quadro 2, a caracterização biográfica desta.

Quadro 2
Dados Biográficos dos Informantes-Chave (N=20)

	Fr.	%
Sexo		
Sexo masculino	9	45
Sexo feminino	11	55
Idade		
Entre 20 e 30 anos	0	0
Entre 31 e 40 anos	9	45
Entre 41 e 50 anos	6	30
Mais de 51 anos	5	25
Formação académica		
Licenciatura	10	50
Mestrado	9	45
Doutoramento	1	5
Experiência profissional		
Até 4 anos	0	0
Entre 5 e 7 anos	2	10
Entre 8 e 14 anos	6	30
Entre 15 e 22 anos	5	25
Entre 23 e 40 anos	7	35
Antiguidade na escola		
Até 2 anos	3	15
3 a 4 anos	4	20
5 anos	13	65
Principal função exercida na escola		
Funções Docentes	13	65
Funções de Chefia de Topo e Intermédia	5	25
Funções de Formador	2	10

Fonte | Dados das entrevistas (elaboração própria)

Do quadro ressalta um relativo equilíbrio entre o sexo masculino e feminino, bem como ao nível das faixas etárias dos respondentes, embora com maior peso de sujeitos entre os 31 e os 40 anos. Quanto às habilitações literárias, 50% dos informantes-chave possuíam o grau de licenciatura enquanto 45% possuíam o mestrado, e apenas 5%, o grau de doutor. É de assinalar que 65% dos entrevistados, ou seja os docentes com 8 a 14 anos de serviço e os que se situam entre os 13 e 40 anos, que se constituíram como informantes-chave estavam, segundo Gonçalves (2009), num período das suas carreiras docentes de forte instabilidade, períodos críticos de questionamento, que podem conduzir a divergências positivas ou negativas, com naturais impactos em toda a sua prática docente. Relativamente à antiguidade, a maioria dos respondentes (65%) encontravam-se há 5 anos na escola, sendo de frisar que este é o período máximo expectável, pois 5 anos era precisamente o número de anos de funcionamento da escola. Quanto à principal função exercida na organização escolar, apesar de ser recorrente a acumulação de múltiplas funções, a maioria dos respondentes dedicava-se eminentemente a funções docentes (65%), enquanto 25% possuíam cargos de chefia e 10% funções de formador externo ou interno.

50

4. Resultados

Conforme exposto no capítulo introdutório, centrando-nos numa das dimensões que fizeram parte do guião de entrevista, a dimensão respeitante às “concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola” que pretenderam, aquando da aplicação das entrevistas semiestruturadas, identificar referências que permitissem caracterizar as concepções sobre as políticas de formação contínua – especificamente sobre a formação centrada na escola – e recolher dados sobre as concepções e práticas sobre a concretização dessas políticas de formação contínua no projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente, foi possível chegar ao Quadro 3 que clarifica o número de referências absolutas e relativas de cada uma das categorias da já citada dimensão.



Quadro 3

Distribuição de Unidades de Registo das Categorias da Dimensão 4

Dimensão	Categoria	fr.	%
Conceções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola	Associação livre de ideias	123	8,1%
	Compreensão	21	1,4%
	Valoração	13	0,9%
	Aplicação das políticas de formação contínua	262	17,3%
	Projeto educativo	154	10,2%
	Formação contínua e projeto educativo	139	9,2%
	Formação contínua e desenvolvimento profissional docente	229	15,1%
	Total parcial	941	62,2%

Fonte | Dados das entrevistas (elaboração própria)

Da análise é possível constatar que os respondentes colocaram grande enfoque na categoria 4, “Aplicação das Políticas de Formação Contínua” e na categoria 7, respeitante à “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente”, tendo-se optado por selecionar estas duas categorias para a análise que se apresenta ulteriormente. Dentro de cada categoria optou-se por destacar os indicadores em que se verificou um peso relativo superior a 10%.

51

Quadro 4

Distribuição de Unidades de Registo da Categoria 4 da Dimensão 4 (N=262)

Indicadores	Fonte (Nº Entrevistados)	Fr.	%
Formas de Diagnóstico das Ações de Formação promovidas pela Escola	19	49	18,6%
Diferenças em relação a outras formações	15	34	12,9%
Objetivos/Finalidades	13	30	11,4%
Formas de Avaliação das Ações de Formação promovidas pela Escola	12	19	7,2%
Critical Friends	6	18	6,8%
Reflexão Docente	12	17	6,5%

Fonte | Dados das entrevistas (elaboração própria).

No que diz respeito à categoria 4 relativa à “Aplicação das Políticas de Formação Contínua” foi valorizada a importância do diagnóstico das necessidades de formação, a clarificação dos objetivos das ações formativas a desenvolver bem como as especificidades das ações de formação centradas na escola, comparativamente às ações promovidas pelos Centros de Formação das Associações de Escola (CFAE). De igual forma, embora com menor expressão relativa, a importância de práticas reflexivas e dos *critical friends* na planificação e desenvolvimento das ações de formação.

No que concerne às “Formas de Diagnóstico das Ações de Formação promovidas pela Escola”, um dos elementos com funções diretivas refere explicitamente que não existem organismos formais que tenham como função o diagnóstico de necessidades formativas. “[...] Não há nenhum organismo encarregado de detetar necessidades de formação” (E14, 2015), indicando, à semelhança de outros entrevistados, que entre outros órgãos ou instâncias que cumprem essa função, encontram-se as direções de ciclo “cujos diretores têm de conhecer bem os professores que têm à frente para conseguirem proporcionar formações adequadas” (E1, 2015), os próprios conselhos de turma “[...] uma saída muito importante de informação é o Conselho de Turma” (E3, 2015; E4, 2015), e a aplicação de determinados instrumentos de recolha de dados, como questionários “[...] são detetadas necessidades, são feitos estudos, são feitas observações, inquéritos, o que seja, diagnosticadas através dos alunos, com toda a subjetividade que esses questionários, às vezes, têm” (E4, 2015). A forma que terá um papel mais determinante é o diagnóstico a partir dos diferentes departamentos, “[...] eu diria que as necessidades são mais formalizadas ao nível dos departamentos” (E14, 2015; E10, 2015; E11, 2015; E12, 2015; E17, 2015; E19, 2015) através dos seus respetivos coordenadores que “[...] têm aqui um papel absolutamente fundamental de tentarem perceber junto dos seus pares as necessidades formativas, como primeiro elo de ligação à administração e à direção da escola” (E13, 2015).

Dentro de cada departamento existe a possibilidade de auscultar as sensibilidades individuais de cada docente, por forma a identificar necessidades formativas “[...] uma avaliação daquilo que poderiam ser lacunas por resolver” (E2, 2015), daí se poder assumir, alguma abertura, pelo menos ao nível dos conteúdos, para a assunção de lógicas formativas down-top contrariando uma certa tendência referida na literatura para políticas formativas eminentemente assentes em lógicas *top-down*. “Em termos de conteúdo não será



top-down, não sei, em termos de forma sim” (E20, 2015). Opinião contrária teve outro respondente, ao considerar que os interesses gerais da escola estarão a sobrepor-se aos interesses particulares dos docentes “[...] as ações de formação não foram propostas a partir de necessidades que os professores tenham verbalizado. As ações de formação foram propostas, porque a liderança pretende um caminho para este colégio ou por opções estratégicas” (E15, 2015), talvez se percebendo pelo que foi transmitido pelo entrevistado seguinte, quando refere que “se nós vamos conseguindo perceber que há partes do nosso projeto educativo que ainda não vemos plasmadas nos nossos alunos, então, nós temos claramente de recuperar essas áreas” (E15, 2015).

Quanto ao indicador “Diferenças em relação a outras formações”, estas assentam muito na identidade da escola. “[...] É muito mais abrangente e, de alguma forma, para além de abrangente, tem que ver com [...] as nossas raízes identitárias, com as nossas bases, os nossos pilares” (E10, 2015), no estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem em que “somos membros da mesma comunidade. E pode haver, por exemplo, partilha de soluções para situações que todos vivemos” (E7, 2015), onde todos se conhecem e reconhecem. “[...] Nas outras ações de formação por onde eu passei, não conhecíamos os formadores, nem eles a nós [...] e aqui, no colégio, procuramos que sejam as próprias pessoas aqui de dentro a poder ir contribuindo para a formação” (E14, 2015) e se vão apoiando cooperativamente “[...] aqui, há uma preocupação de envolvimento de todos os professores, de ter muito claro qual é o objetivo que se pretende e de se ter tido a capacidade de mobilizar os professores para esse trabalho de formação” (E8, 2015). Outros aspetos apontados foram o facto de no caso desta escola as ações de formação serem mais direcionadas em função dos objetivos da escola em concreto.

Eram ações mais fechadas [as ações externas]. Tinham um fim, quase à partida. Eram ações que geravam pouca reflexão e geravam muito pouco caminho. Aqui, é o contrário. Nós somos chamados a estar presentes, a participar e a pensar e a tomar decisões. No fundo, a fazer caminho e a crescer (E4, 2015).

Neste sentido, não se encontra adstrita, às diferentes ações de formação, a preocupação de obtenção de créditos que possibilite a progressão na carreira, como sucede muitas vezes no contexto do ensino público. “[...] É um bocadinho diferente do contexto da escola pública, onde, de facto, segundo

aquilo [NOTA – a creditação da formação] se valoriza muito e, de facto, são aspetos importantes na progressão da carreira” (E5, 2015).

Relativamente aos “Objetivos/Finalidades” centrais da política de formação da escola apontam fortemente no sentido de capacitar os docentes para a materialização do projeto educativo da escola, “possibilitar a quem trabalha na escola um percurso fiel àquilo que fica definido num projeto educativo [...] fazer cumprir o projeto educativo, nas suas dimensões, mas muito na qualificação das práticas dos professores” (E5, 2015; E8, 2015; E16, 2015), um fazer escola, sempre importante mas ainda mais quando estamos perante uma escola recém-criada, pelo que “[...] as ações de formação são implementadas sempre no sentido de, uma vez que nós temos uma escola com cinco anos, é aquilo que nós chamamos o fazer escola” (E9, 2015) onde se criam as bases fundacionais da mesma. “[...] Foi um objetivo muito fundacional, criar uma base onde possa assentar agora o crescimento da escola” (E17, 2015). Paralelamente, para muitos dos respondentes, as ações de formação pretendem uma reflexão e questionamento constantes quanto à mudança de práticas que possam melhorar a qualidade do ensino prestado, com reflexos em contexto de sala de aula:

54

[...] dotando os professores de estratégias e metodologias úteis que possam gerar alguma mudança na nossa prática [...] procurando dar mais sentido àquilo que fazemos, de o fazermos melhor, de forma mais integrada (E2, 2015; E4, 2015; E9, 2015).

[...] um objetivo maior que era de alterar ou de orientar as práticas dos professores para práticas que permitissem uma maior aproximação às dificuldades dos alunos e, com isso, desenvolver processos de diferenciação na sala de aula, onde a avaliação formativa pudesse ter um impacto que não estava a ter (E8, 2015).

Apresenta-se de seguida o Quadro 5 que apresenta a contagem de frequências absolutas e relativas respeitantes à categoria 7 relativa à “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente”, da dimensão 4 em apreço.



Quadro 5

Distribuição de Unidades de Registo da Categoria 7 da Dimensão 4 (N=229)

Indicadores	Fonte (Nº Entrevistados)	Fr.	%
Constrangimentos	19	37	16,2%
Implicação (Ações marcantes)	19	35	15,3%
Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Departamentos)	16	31	13,5%
Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Sala Aula)	17	22	9,6%
Valoração Pessoal	13	21	9,2%
Desenvolvimento Profissional – Competências didáticas	11	17	7,4%

Fonte | Dados das entrevistas (elaboração própria)

Podemos constatar que os indicadores que foram mais valorizados, tanto a nível de representatividade, 19 dos 20 entrevistados e no mesmo sentido ao nível do número de registos, foi o elencar de “Constrangimentos” e “Implicação (Ações marcantes)”, seguido pelas referências a mudanças de práticas, particularmente ao nível dos departamentos, mas também em contexto de sala de aula. De relevar também que os entrevistados apontaram muito no sentido de, paralelamente a um desenvolvimento profissional docente, poder ter lugar uma valoração e desenvolvimento pessoais. De entre as diferentes competências docentes, os dados resultantes das entrevistas parecem apontar para um maior destaque no que concerne ao desenvolvimento de competências didáticas.

Quanto aos “Constrangimentos”, o principal aspeto que emerge das entrevistas está alinhado com inúmeros estudos presentes na literatura que remetem para a questão da falta de tempo, “[...] o nosso principal constrangimento tem sido, efetivamente, o tempo [...] estares mentalmente disponível para uma formação que acontece normalmente depois das aulas” (E4, 2015; E5, 2015; E8, 2015; E10, 2015; E11, 2015; E13, 2015; E17, 2015; E19, 2015; E20, 2015), notando-se uma grande preocupação também ao nível da planificação que aponta para alguma gestão menos correta, particularmente no que diz respeito aos períodos de implementação:

Acabamos por condensar muito as formações nesta altura do ano [...] as coisas vão-se prolongando muito ao longo do tempo. Depois, quando nós retomamos, já perdemos um bocadinho o fio condutor [...] não fazemos um planeamento das ações de formação com a devida antecedência [...] a questão dos horários de formação é sempre um obstáculo (E2, 2015; E7, 2015; E15, 2015; E19, 2015).

Os resultados não deixam de evidenciar, igualmente, alguns constrangimentos ao nível da articulação entre diferentes ciclos, quando é expresso que “[...] neste sistema de trabalho entre ciclos [...] o nosso ciclo tem sempre um calendário diferente dos outros. E há também lógicas próprias de ciclo que podem não facilitar” [E1, 2015; E16, 2015].

Quando questionados quanto à sua “Implicação (Ações marcantes)”, a maioria dos respondentes apontou as formações que se focaram na designada pedagogia inaciana, pedagogia em que assenta e se desenvolve o projeto da escola. “Pedagogia inaciana, porque vão muito dentro de nós e isso é uma parte que eu gosto de explorar, o que se passa aqui dentro de mim [...] Não sabia o que era a pedagogia inaciana e, portanto, gostei de ficar a saber. E, depois, porque me reconheci muito nela” (E1, 2015; E2, 2015; E7, 2015; E9, 2015; E10, 2015; E11, 2015; E17, 2015; E19, 2015), mas de igual forma um destaque para as ações de formação centradas nas necessidades educativas especiais “[...] particularmente as ações relativas às necessidades educativas especiais [...] uma por exemplo que se focou nas linguagens aumentativas” (E1, 2015; E15, 2015), bem como uma oficina de formação plurianual que tem tido lugar na escola em que os docentes são levados a refletir no objeto de avaliação das suas disciplinas e de como devem os alunos ser avaliados. “[...] A formação ‘avaliação das aprendizagens’ [...] a formação em avaliação tem contribuído muito para o meu desenvolvimento enquanto profissional” (E3, 2015; E4, 2015; E5, 2015; E12, 2015).

Por fim, quanto à “Aplicação (Mudança de Práticas – Contexto Departamentos)” foi referido em primeiro lugar um reforço do conhecimento pessoal e profissional entre os membros de cada departamento, pois “[...] foi refletindo sobre a nossa prática avaliativa que nós acabámos por nos conhecer melhor enquanto professores e enquanto departamento. E mudámos uma série de práticas” (E10, 2015), para além de uma partilha e reflexão dentro do contexto específico de cada departamento “[...] a que chamamos de partilha



de boas práticas [...] grupos cooperativos em que estamos sempre a discutir sobre a prática, numa supervisão interpares muito importante” [E11, 2015; E16, 2015) que se alargou a uma dimensão inter-departamental, “[...] partiu-se para a construção de uma efetiva comunidade de aprendizagem” (E11, 2015) que tem contribuído para o aprofundamento de práticas colaborativas e de assunção dos professores como co-responsáveis e construtores da sua própria formação contínua:

[...] um reforço da capacidade de trabalhar colaborativamente [...] entre colegas, começamos a falar já muito ou cada vez mais a mesma linguagem [...] há claramente um sentimento colegial e de comunidade no sentido de irmos analisar o que temos, vamos construir um projeto de formação e vamos verificar os resultados desse projeto (E5, 2015; E7, 2015; E8, 2015).

5. Considerações finais

Apesar do estudo apresentado ser de natureza qualitativa e suportar-se em resultados preliminares referentes a um estudo de caso, que inviabiliza assim qualquer pretensão generalizadora, não deixa de apontar algumas evidências que podem contribuir para uma maior reflexão destas temáticas.

Os resultados parecem apontar para a existência nesta escola de uma formação centrada na sua realidade, em linha com o defendido por ten Dam e Blom (2006), Nóvoa (2009), Hilton, Flores e Niklasson (2013) e Flores (2015), levando ao estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem que reflete na e sobre a prática, procurando conduzir a um desenvolvimento profissional que possa ter reflexos nas aprendizagens dos alunos (FULLAN, 1991). Desta forma, as ações de formação promovidas na organização escolar encontram-se em linha com o projeto educativo embora se notem evidências que apontam para um certo desfasamento entre a política formativa e as quatro vertentes deste documento orientador.

No que diz respeito ao diagnóstico das necessidades de formação, os resultados parecem indicar que não existe um organismo formal responsável para essa função, diluindo-se por toda a estrutura organizacional, embora com particular destaque para o papel dos departamentos curriculares e dos

professores em particular, aproximando-se estes aspetos ao que nos apontam Loucks-Horsley, Hewson, Love e Stiles (1998) e Gordon, Jacobs e Solis (2014).

Da interpretação dos dados é também possível retirar evidências que parecem apontar para um alinhamento com os paradigmas do deficit e do crescimento enunciados por Eraut (1977) enquanto sustentação para o lançamento das ações de formação.

O estudo registou ainda evidências que vão ao encontro de Jesus (2000) e Rocha (2014) quando apontam para as oportunidades adstritas à valorização intrínseca das ações de formação, sem a preocupação do formalismo da creditação. Neste caso particular, os principais objetivos que presidiram ao lançamento das ações de formação foram uma perspetiva fundacional de construção da escola e buscar a mudança de práticas com reflexos nas aprendizagens dos alunos, verificando-se uma assinalável implicação docente nas ações que se centraram no designado paradigma pedagógico inaciono, numa oficina de formação relativa à reflexão dos critérios de classificação das diferentes disciplinas e em ações que abordavam as questões das necessidades educativas especiais.

58

Apesar de ser consensual a ideia de uma profícua e efetiva construção de uma comunidade de aprendizagem docente (CLARKE; HOLLINGSWORTH, 2002), através do investimento em práticas reflexivas (WALLACE, 1991), é de relevar o tempo como principal constrangimento no âmbito da planificação e consequente implementação das ações de formação, dificuldade amplamente presente na literatura, como em Roy, Dufault e Châteauvert (2014).

Adicionalmente, é de salientar que se observaram algumas evidências em sintonia com o exposto por Bell e Day (1991) que alertam para o facto de uma formação centrada na escola poder focar-se excessivamente no campo organizacional, olvidando a dimensão individual, o respeitante às necessidades e expectativas particulares de cada docente.

Com esta investigação pretende-se, como já exposto, contribuir para uma maior reflexão – tanto no contexto português, como brasileiro – do papel que a formação contínua, centrada na escola, poderá ter no desenvolvimento profissional dos professores.



Referências

- ASHBURN, Elizabeth. Teacher-led Inquiry: a compelling direction for the education of teachers. **Action in Teacher Education**, v. 17, n. 3, p. 79-86, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- BELL, Les; DAY, Christopher. **Managing professional development of teachers**. Milton Keynes: Open University, 1991.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLIVAR, Antonio. Liderazgo, mejora y centros educativos. In: MEDINA, Antonio Rivilla (Org.). **El liderazgo en educación**. Madrid: UNED, 1997.
- CANÁRIO, Rui. Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? In: AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui (Org.). **Escolas e mudança**: o papel dos centros de formação. Lisboa: Educa, 1994.
- CANÁRIO, Rui. **O estabelecimento de ensino no contexto local**. Lisboa: Educa, 1992.
- CONSELHO Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). **Relatório de atividades do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua** – Relatório de 2014. Braga: CCPFC, 2015. Disponível em: <http://www.ccpfc.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=2&tabid=20&pageid=50&lang=pt-PT>. Acesso em: 3 set. 2016.
- CLARKE, David; HOLLINGSWORTH, Hilary. Elaborating a model of teacher professional growth. **Teaching and Teacher Education**, n. 18, p. 947-967, nov. 2002.
- CORNISH, Linley; JENKINS, Kathy Ann. Encouraging teacher development through embedding reflective practice in assessment. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 2, p. 159-170, 2012.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

- E1. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 22 jul. 2015.
- E2. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 8 jul. 2015.
- E3. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 24 jul. 2015.
- E4. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 20 jul. 2015.
- E5. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 24 jul. 2015.
- E7. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 29 jun. 2015.
- E8. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 27 jul. 2015.
- E9. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 23 jun. 2015.
- E10. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 8 jul. 2015.
- E11. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 10 jul. 2015.
- E12. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 3 jul. 2015.
- E13. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 6 jul. 2015.
- E14. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 27 jul. 2015.
- E15. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 3 jul. 2015.
- E16. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 30 jul. 2015.
- E17. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 29 jun. 2015.
- E19. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 9 jul. 2015.
- E20. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 18 jun. 2015.

ERAUT, Michael. Some perspectives on consultancy in in-service education. **In-service Education Journal**, v. 4, n. 1/2, p. 95-99, 1977.

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In: COMISSÃO Nacional de Educação. **Estado da Educação 2014**. Lisboa: Comissão Nacional de Educação, 2015.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. **European Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 1, p. 91-105, 2014.



FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. Chicago: Teacher College Press, 1991.

FURLONG, John. Ideology and reform in teacher education in England. Some reflections on Cochran-Smith and Fries. **Educational Researcher**, n. 31, n. 6, p. 23-25, aug./sep. 2002.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

GORDON, Stephen; JACOBS, Jennifer; SOLIS, Rachel. Top 10 Learning needs for teacher leaders. **Learning Forward**, v. 35, n. 6, p. 48-52, 2014.

HARGREAVES, Andy. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 8, p. 835-854, nov. 1998.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. Introduction. **Understanding Teacher Development**. New York: Teachers College Press, 1992.

HARRIS, Deborah Lee; ANTHONY, Helene. Collegiality and its role in teacher development: perspectives from veteran and novice teachers. **Teacher Development**, v. 5, n. 3, p. 371-390, 2001.

HEILBRONN, Ruth. School based Teacher Training. Can it work? **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 3, n. 1, p. 62-65, 1995.

HERDEIRO, Rosalinda; SILVA, Ana Maria. Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 4; 2008, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2008.

HILTON, Gillian; FLORES, Maria Assunção; NIKLASSON, Laila. Teacher quality, professionalism and professional development: findings from a European project. **Teacher Development**, v. 17, n. 4, p. 431-447, 2013.

HOOVER, Kristin. Reflections on student affect in group projects: are we encouraging our students to be in community with others? **Jesuit Higher Education**, v. 4, n. 1, p. 63-71, jan. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

JESUS, Saúl Neves. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

KWAKMAN, Kitty. Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. **Teaching and Teacher Education**, n. 19, p. 149-170, 2003.

LESNE, Marcel. **Trabalho pedagógico e formação de adultos**: elementos de análise. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

LEVINE, Thomas; MARCUS, Alan. How the Structure and Focus of Teachers' Collaborative Activities Facilitate and Constrain Teacher Learning. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 3, p. 389-398, 2010.

LIMA, Jorge Ávila. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

LITTLE, Judith Warren. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. **Teachers College Record**, n. 91, p. 509-536, 1990.

LITTLE, Judith Warren. Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. **American Educational Research Journal**, v. 19, n. 3, p. 325-340, 1982.

LOUCKS-HORSLEY, Susan; HEWSON, Peter; LOVE, Nancy; STILES, Katherine. **Designing professional development for teachers of science and mathematics**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1998.

McLAUGHLIN, Terence. Teaching as a practice and a community of practice: The limits of commonality and the demands of diversity. **Journal of Philosophy of Education**, v. 37, n. 2, p. 339-352, 2003.

MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. O papel da formação contínua na (re)construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente. In: FÓRUM DE JOVENS INVESTIGADORES, 5; 2014, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/459831.PDF>. Acesso em: 2 set. 2016.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

ROCHA, Ana Paula. Formação contínua – na senda da alquimia da escola. **Almadaforma**, n. 4, p. 38-40, fev. 2014.

ROGERS, Carl. **Grupos de Encuentro**. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.



ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida; 2007, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007.

ROSENHOLTZ, Susan. **Teachers' workplace**. New York: Longman, 1989.

ROY, Valérie; DUFAULT, Sacha Genest; CHÂTEAUVERT, Joanie. Professional co-development groups: addressing the teacher training needs of social work teachers. **Journal of Teaching in Social Work**, v. 34, n. 1, p. 29-45, 2014.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Virgílio Rego. **Escola autonomia e formação**. Dinâmicas de poder e lógicas de acção numa escola secundária de braga. 221f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 2003.

STREETMAN, Heidi. Jesuit values, ignatian pedagogy and service learning: catalysts for transcendence and transformation via action research. **Jesuit Higher Education**, v. 4, n. 1, p. 36-50, 2015.

Ten DAM, Geert; BLOM, Sarah. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 22, p. 647-660, 2006.

TRINDADE, José Pedro; BAHIA, Sara; MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. Uma visão interdisciplinar integrada da Taxonomia de Bloom. In: COLÓQUIO DA AFIRSE – DIVERSIDADE E COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO – CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO, 22; 2015, Lisboa. **Atas...** Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal, 2015.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CAETANO, Ana Paula; FLORES, Maria Assunção. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 173-190, 2005.

WALLACE, Michael. **Training foreign language teachers**. A reflective approach. Cambridge: CUP, 1991.



Prof. Assistente Pedro Ribeiro Mucharreira

Universidade de Lisboa

Instituto de Educação

Membro da UIDEF – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e

Formação

E-mail | pedro.mucharreira@campus.ul.pt

Recebido 13 set. 2016

Aceito 27 out. 2016

O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar

Antonio Chizzotti

Roberta Maria Bueno Bocchi

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

Este artigo analisa a organização administrativa e pedagógica do tempo escolar e avalia as discussões sobre a ampliação da jornada escolar e a qualificação desse tempo dispendido no ensino com a finalidade de criar melhores condições de aprendizagem e de bem-estar para todos os que estão comprometidos com a vida da escola. O texto levanta algumas controvérsias e iniciativas internacionais, que buscam encontrar alternativas para promover uma disposição mais adequada desse ritmo do tempo a fim de propiciar melhores condições do sucesso no ensino e de qualidade na duração da jornada escolar. O entendimento metodológico deste trabalho de conformidade com Gausssel (2013) pressupõe o reconhecimento de uma pluralidade de tempos educativos e múltiplos modos legítimos de aprendizagem e ensino. Toma-se o calendário como modelo de organização e gerenciamento das atividades escolares, e de observações e contatos pessoais com os atores educacionais em uma escola, para levantar algumas considerações críticas sobre a disposição do ritmo do tempo escolar a partir da análise do calendário de uma escola pública do Ensino Médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Tempo escolar. Calendário escolar. Escola pública. Ensino médio.

School Time: organization, expansion and qualification of school education time

Abstract

This paper analyzes the administrative and pedagogical organization of school time and assesses the discussions on the extension of the school day and the qualification of time spent in teaching in order to create better conditions for learning and well-being of all who are committed to school. The text raises some controversy and international initiatives that seek to find alternatives to promote a more adequate provision of that time in order to provide better conditions for success in teaching quality and the duration of the school day. The methodological understanding of this work in accordance with Gausssel (2013) requires the recognition of a plurality of educational time and multiple legitimate ways of learning and teaching. It takes the calendar as model of organization and management of school activities and raises some critical observations on the disposition of school time from the analysis of the calendar of a public high school of São Paulo State education system.

Keywords: School Time. School calendar. Public school. High school.



El tiempo de la escuela: organización, ampliación y calificación del tiempo la enseñanza escolar

Resumen

Este artículo examina la organización administrativa y pedagógica del tiempo escolar y evalúa las discusiones sobre la ampliación de la jornada escolar y la calificación de ese tiempo dispendido en la enseñanza con la finalidad de crear mejores condiciones de aprendizaje y bien estar para todos los que están comprometidos con la vida de la escuela. El texto levanta algunas controversias y las iniciativas internacionales, que tratan de encontrar alternativas para promover una disposición más adecuada de ese ritmo del tiempo a fin de proporcionar mejores condiciones para el éxito en la calidad de la enseñanza y la duración de la jornada escolar. La comprensión metodológica de este trabajo de acuerdo con Gausse (2013) requiere el reconocimiento de una pluralidad de tiempo educativo y múltiples formas legítimas de aprendizaje y enseñanza. Toma el calendario como un modelo de organización y gestión de las actividades escolares, y las observaciones y los contactos personales con los agentes educativos en una escuela, para hacer algunas consideraciones críticas sobre la disposición del ritmo del tiempo de la escuela a partir del análisis del calendario de una escuela pública de Enseñanza Media del sistema de educación de estado de São Paulo.

Palabras clave: Tiempo escolar. Calendario escolar. Escuela pública. Enseñanza media.

Introdução

Este artigo propõe uma discussão sobre o tempo escolar – a duração, o ritmo, a divisão, a qualidade, a fruição do tempo – com o objetivo de refletir sobre a possibilidade de uma dinâmica mais significativa para a vida de todos aqueles que vivem na escola. Os esforços para qualificar a vida escolar despertaram o interesse em fazer um levantamento bibliográfico dos principais problemas vividos no recinto de uma escola do sistema de ensino.

A bibliografia levantada foi reunida e confrontada com uma convivência longa com esses problemas no contato com a vida dos professores, seja como um deles, seja como supervisora, convivendo com o cotidiano da vida da escola.



Para isso, foi tomado, como referência, o calendário escolar considerado o elemento primeiro na ordenação do dia a dia de uma escola e as repercussões que trazem na organização do trabalho cotidiano e, sobretudo, no tempo vivido no recinto escolar.

A organização administrativa de cada atividade, com tempo definido, mostra-se necessária para gerir cada ação, que tem, porém, repercussão muito relevante na vida de cada um que vive um tempo duradouro no recinto escolar: constrói interações intensas, construtivas ou tensas, significativas ou frustrantes, na jornada diária, nas semanas e meses de trabalho.

A convivência duradoura na docência e na supervisão escolar, composta com o contato direto com uma escola do sistema de ensino, permitiu reunir observações atentas, diálogos francos, informações sensíveis sobre o modo como se vive o tempo na escola, a fim de levantar questões atinentes à qualidade desse tempo, despendido no espaço escolar, com consequências relevantes para a realização da vida pessoal e profissional dos que se dedicam ao ensino.

O tema do tempo escolar conheceu muitas iniciativas de mudanças e conta, ainda, com crescentes pesquisas desenvolvidas por pesquisadores interessados tanto em melhorar as condições de vida e de aprendizagem dos alunos quanto tornar os momentos de vida na escola um fator de bem-estar (TOUITOU; BEGUE, 2010).

Os projetos de melhoria desse tempo, as pesquisas e as conferências (CONFERÉNCIE NATIONAL SUR LES RYTMES SCOLAIRES, 2011), em geral, procuram analisar experiências em andamento e avaliar dispositivos para melhor distribuir, ampliar e qualificar o tempo consagrado à educação escolar, desejando superar uma concepção que se restrinja à duração cronometrada de atividades segmentadas e sucessivas, previstas pelos cânones administrativos do ano escolar. A finalidade das pesquisas e estudos é criar, nas atividades de ensino e de aprendizagem, uma oportunidade significativa de realização da vida como advogam alguns países (OCDE, 2011; EUROPEAN COMMISSION, 2015/2016).

Se a duração dos tempos de ensino e a segmentação dos momentos de aprendizagem estiveram sempre presentes na organização da vida escolar, mais recentemente os sistemas de ensino têm tentado investir em experiências de recomposição do calendário e do horário diário, seja no alongamento da

jornada escolar, seja na melhor adequação às necessidades dos alunos, ou, ainda, em formas alternativas e criadoras de distribuição de todos os momentos despendidos na educação escolar, assumindo diferentes pressupostos e objetivos.

O tempo escolar tratado, comumente, como a divisão mecânica da duração dos dias e das horas da vida escolar, é retomado com relevância para qualificar a experiência que acontece na escola: uma experiência de partilha comum de vida que compreende todos os tempos e todos os atores educacionais, comprometidos com o sucesso da educação: alunos, professores, pais e prestadores de serviços, além de gestores, políticos e profissionais de diferentes áreas. Ademais, implica reavaliar os conteúdos de ensino e das práticas pedagógicas, e todos os âmbitos em que o tempo da vida se realiza: o trabalho, o lar, o transporte, a segurança e a saúde.

Mais que o mote pragmático de Benjamin Franklin – “tempo é dinheiro” – comenta Weber (2004, p. 42) é um conceito utilitarista. O tempo, porém, é sobretudo, a expressão da liberdade de poder ser o que cada um deseja ser e de se definir como pessoa autônoma na vida escolar e social.

68

Analisar a organização do tempo é, pois, dar atenção às possibilidades que cada um pode encontrar na realização pessoal em seu percurso de vida na escola e criar as melhores oportunidades de aprendizagem e bem-estar de todos os que estão comprometidos com a educação escolar.

Um retrospecto histórico do tempo escolar europeu, coordenado por Compère (1997), revela que a questão está no centro dos projetos de sociedade e é elemento central de todo o projeto de educação. Para outros, como Waaub (2006), o tempo escolar mantém-se herdeiro de uma organização taylorista do trabalho: um tempo mecânico e repetitivo, calcado na sucessão de tarefas simples consecutivas, fracionadas em aulas, exercícios, matérias e o tempo de trabalho, caracterizado pela presença física do aluno.

Identificar as críticas que são feitas ao tempo vivido na escola requer encontrar as indicações que visem à elevação da qualidade do tempo despendido no ensino escolar (LECONTE-LAMBERT, 2011) considerando que é próprio do ser humano estar imerso em uma temporalidade da qual deve ter consciência, para assumir, segundo Heidegger (2005), o próprio destino de forma autêntica.



Críticas e controvérsias

A crítica ao tempo escolar ganhou maior relevância com o Relatório norte-americano da *National Education Commission on time and learning* (Necta), *Prisoners of Time* (NECTA, 2005). O relatório introduziu o debate crítico sobre o tempo de vida na escola ao mostrar que a organização desse tempo determina uma lógica de vida da escola: aprisiona todos os atores envolvidos – alunos, professores, gestores e famílias –, e, sobretudo, é determinante do ato pedagógico, do currículo e das condições de aprendizagem dos alunos.

O relatório contribuiu para difundir a ideia de que o aumento do tempo de ensino é a chave para elevar a qualidade da aprendizagem: aumentar o tempo escolar para todos contribui para a elevação do nível de competência dos alunos e de toda a sociedade. O documento salienta, ainda, que, para maior equidade, é necessário destinar mais tempo para aqueles que, por desempenho insuficiente ou carências sociais, tenham maiores necessidades pedagógicas. O texto supõe que o tempo escolar mais extenso da jornada escolar ou “modulável” em função das diferentes necessidades pedagógicas dos alunos pode equalizar as diferenças de aprendizado com uma pedagogia diferenciada para alunos com maiores dificuldades e superar as desigualdades escolares.

O relatório trouxe, também, de forma incisiva, a divisão, distribuição e fruição do tempo na escola para o centro dos sistemas de ensino: a organização do tempo não só como meio de sucesso escolar, mas também como elemento-chave de análise que compromete toda a vida da escola: abrange a organização de regimes de tempo integral, parcial, estendido; pressupõe a redivisão do ano, do mês, da semana, do dia, da hora, das férias e dos feriados; comporta o tempo dos conteúdos, das disciplinas, dos modos de ensinar; enfim, o tempo escolar está ligado a todas as transformações do tempo social, seja no trabalho, no lazer e no tempo livre, no transporte, nos espaços e nos lugares sociais.

Pensar o tempo na sua totalidade significa elevar a qualidade da vida escolar, sem guerra hostil entre atividades na escola e atividades extraescolares, isto é, fora da escola; ou atividades para-escolares, paralelas à escola; ou peri-escolares, logo, antes e depois da escola; ou, ainda, pós-escolares, que se seguem ao fim dos estudos.

Muitas famílias esperam que todo o tempo de seus filhos na escola crie um processo mais aberto e original de aprender, que incorpore todas as oportunidades de aprendizagem, discrepante da segmentação constante do ensino disciplinar, a fim de promover a formação desejada pelas famílias, pela sociedade e pelas declarações oficiais dos sistemas de ensino.

O tempo integral ou parcial tem uma atualidade inédita dado que alguns pesquisadores confrontam-se entre a necessidade de ampliação do tempo de vida escolar e outros que se opõem à progressiva invasão da escola na vida, na formação, no cotidiano e na vida familiar. É consenso, porém, que a simples ampliação do tempo não garante, necessariamente, mais sucesso na aprendizagem, tampouco é fator mais importante para a recuperação eficaz de aprendizagens não alcançadas, segundo Chopin (2011). Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mostram que “[...] não há diferença de aproveitamento escolar entre alunos da rede normal e os que estudam nas 309 unidades com período estendido; no sistema, o aluno fica na escola da 7h às 16h10m e o currículo tem oito oficinas obrigatórias” (SALDAÑA, 2013, p. 5).

70 Os investimentos na mudança das práticas pedagógicas e nas condições dadas ao trabalho docente podem ser positivos e alcançar mais êxito no ritmo da aprendizagem e no sucesso de alunos com maiores dificuldades. Por isso, em contraposição à extensão do tempo, há educadores que advogam, antes, dar maior qualidade ao tempo previsto, que, simplesmente, creditar mais tempo para obter melhor resultado de aprendizado. É preciso reconhecer que há tempos educativos intelectuais, culturais e estéticos, marginalizados pelo ensino escolar, que privilegiam uns conhecimentos em detrimento de outros. Há, também, tempos de vida e modos de transmissão e de avaliação do saber diferente do padrão convencional da escola, pouco valorizados na vida escolar (GAUSSEL, 2013).

No extremo dessas oposições à ampliação do tempo, há os que se opõem à invasão da escolaridade oficial, tida como indevida, na vida particular, supondo que atende melhor o tempo histórico da criança, e renegam a escola regular e sua pretensão monopolista da educação. Preferem retirar-se do processo totalizante do tempo escolar, rejeitando o que a escola oferece, para se aplicar a uma pluralidade de meios educativos e promover o ensino no recesso particular da família.



Se, em outros sistemas de educação, é admissível a educação fora da escola regular, no Brasil, porém, o ensino fora da matrícula regular na escola só pode acontecer com autorização judicial, pois criança fora da escola enseja crime de abandono intelectual, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que prevê, no art. 55: “Os pais ou o responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 13563); e, no art. 246 do Código Penal: “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena – detenção, de quinze dias a um mês ou multa” (BRASIL, 1940, p. 2391).

As mudanças sociais e as “mudanças da escola”, quanto às finalidades sociais da escola, quanto ao público e ao currículo escolar e quanto a outras formas de ensino e de aprendizagem, convergem na urgência de reavaliar-se os limites e, sobretudo, as possibilidades do tempo de formação escolar. Se esse tempo tem sido definido por um conceito administrativo de gestão de pessoas, e determinado, em conformidade, como tempo contratual de hora-aula, hora-disciplina ou hora de gestão dos serviços escolares, ele cria, em última análise, um estilo que Maulini e Perrenoud (2005) descrevem como a “forma escolar” da organização pedagógica do tempo.

O relatório Necta mostra que a vida da escola está definida a partir do contrato dos professores e, em muitos aspectos, distante dos interesses e das necessidades dos alunos, e motivo de muitas críticas à desatualização do ensino em face da diversidade de tempos educativos e da inércia dos sistemas de ensino diante das novas formas de se dispor do tempo de aprendizagem escolar (CAVET, 2011).

Análises comparativas internacionais produzidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2012-2013) revelam que a distribuição do tempo nos calendários dos sistemas de ensino é, comparativamente, muito diferente nos diversos sistemas nacionais de ensino, dadas suas especificidades históricas, culturais, políticas, ambientais e socio-produtivas. A rede de informações *Eurydice* (2012-2013) mostra as diferenças nas escolas europeias no que se refere à totalidade do tempo escolar e à extensão desse tempo no calendário anual, seja quanto ao número de semanas e dias por ano, incluindo férias e feriados, seja quanto à duração semanal e diária do tempo escolar (EUROPEAN COMMISSION, 2013).

A organização adequada do tempo anual escolar de duzentos dias letivos está na agenda da política educacional brasileira, consideradas as especificidades regionais e locais de um território extenso, geograficamente complexo, ambientalmente diverso. Além dessas condições, o tempo escolar está atravessado tanto por confrontações entre diferentes agentes sociais, econômicos, comerciais, turísticos, como ocorreu com a Copa Mundial de Futebol em 2014, quanto por interesses conflitantes entre aspirações familiares e o desempenho de seus filhos, ou entre as possibilidades reais dos docentes e as necessidades objetivas dos alunos.

Mais recentemente, a ampliação do tempo escolar, no Brasil, tem sido proposta por diferentes instâncias estaduais ou municipais para elevar a duração e a qualidade, com diferentes pressupostos e objetivos, gerando variações nominais e conceituais – educação de tempo integral ou de ensino integral, de tempo estendido, de atividades no contraturno escolar, e outras com a finalidade de atender a uma das metas do Plano Nacional de Educação e, desse modo, equipar-se a outros sistemas internacionais de educação.

O tempo escolar: calendário e matriz curricular

O Calendário Escolar e a Matriz Curricular regulamentam e gerenciam o tempo escolar. Por isso, a análise do ritmo do tempo em uma escola tomou, primeiramente, o calendário como referência jurídico-administrativa da regulação administrativa dos dias letivos e horas das atividades dos atores educacionais e, ao mesmo tempo, as incidências cotidianas que afetam os momentos de uma escola.

Elegeu uma escola metropolitana do sistema estadual de ensino médio, situada na região metropolitana do Estado de São Paulo, para levantar as questões sobre a divisão e distribuição do tempo que envolvem o regime diário do ensino dessa escola, tendo, como premissa, a analogia possível com o regime do tempo de muitas outras escolas. Está focado, sobretudo, no Ensino Médio. Ainda que as questões sejam semelhantes, o Ensino Fundamental e a Educação Infantil têm muitas particularidades.

O acompanhamento da vida de uma escola singular considera que ela condensa, apesar de muitas diferenças, os principais problemas que ocorrem em outras unidades de ensino em relação à distribuição e vida escolar.



Essa distribuição é dada, sobretudo, por documentos legais que definem cada momento da escola: Calendário Escolar e Matriz Curricular. A leitura desses textos pode, à primeira vista, parecer óbvia para quem está no ambiente escolar, mas uma leitura atenta revela que todo significado do tempo tende a esgotar-se no cumprimento burocrático das prescrições legais desses documentos, sem consideração pela virtude dos momentos de vida de cada serviço.

Não foi pretensão propor as “melhores práticas” de solução às questões relativas à distribuição do tempo de docência e aprendizagem, mas situar a relevância de se dar uma atenção especial ao ritmo do tempo na escola, sem confiná-lo, quase exclusivamente, às exigências burocráticas.

O instrumento oficial de regulação do tempo escolar é definido, anualmente, por meio do calendário escolar. O ano escolar é determinado, institucionalmente, por uma série de legislações específicas que guiam os dias, as horas e os minutos, tendo como matriz regulatória a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina, em seu Artigo 8º, que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 27834), e, em seu artigo 24, item I, a Lei estabelece para todo o território nacional “[...] a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996, p. 27836). Pode-se inferir do artigo a fixação de turno diário de quatro horas.

A carga horária mínima pode ser ampliada, estendendo o tempo diário; os dias não podem ser diminuídos. Outros sistemas internacionais dividem o ano por semanas, situando-se, na média, entre 38 a 40 semanas (OCDE, 2011); no caso brasileiro, 40 semanas.

A partir dessa prescrição legal e respeitando o regime de colaboração entre as unidades federadas, cada Estado, o Distrito Federal e os Municípios, organizam-se, legalmente, estabelecendo o tempo físico escolar para os respectivos sistemas de ensino.

O Brasil segue, de modo geral, um padrão internacional típico de ano escolar, não menor que nove meses, organizado por semestres, bimestres, meses, semanas e dias, variando conforme o nível, ou tipo de instituição de

ano escolar e intercalado com dois períodos de férias. A média entre os países da OCDE é de 187 dias letivos, em geral, de oito horas diárias (OCDE, 2011).

Os duzentos dias letivos, no Brasil, são intercalados, em geral, de trinta dias em julho e as férias de verão (final-início de ano) – trinta dias em dezembro e em janeiro. Às férias somam-se os nove feriados nacionais e os pontos facultativos nacionais, fixados em número de sete, os feriados estaduais, até oito, e municipais até quatro feriados, incluídos o dia do município e a Sexta-feira Santa. No caso brasileiro, a LDB, no artigo 23, prevê que a organização pode ser

[...] em séries anuais, períodos semestrais, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 27836).

As peculiaridades regionais são muito diversas e mereceriam estudos específicos sobre o calendário de cada região ou estado, que este texto não comporta. Por isso, esta análise do tempo escolar toma, como referência, o calendário escolar das escolas de Educação Básica estaduais do Estado de São Paulo.

O sistema de educação do Estado de São Paulo, no ano de 2014, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), compreendia 645 municípios e uma população de 44.035.304. A dimensão do sistema e a complexidade das demandas abarcam, *mutatis mutandis*, os problemas mais significativos da gestão do ano escolar da Educação Básica no Brasil.

O calendário escolar é seguido com algumas adaptações pelas escolas particulares e pelos sistemas municipais de ensino e, de modo geral, não difere muito do calendário de outros estados da federação.

O ano letivo no Estado é de dez meses, organizado em dois semestres e estes, em dois bimestres, ao fim dos quais há um período de avaliação e de atribuição de notas aos alunos. Ao final do ano letivo, a partir da somatória geral da pontuação alcançada pelo aluno no término desses períodos, juntamente a sua assiduidade, é calculada sua média final para efeito de promoção ou retenção escolar.



O mês escolar é formado em média por quatro semanas. A cada final de mês, a frequência dos professores é lançada em sistema próprio de controle e é gerado o pagamento mensal desse profissional. A semana é formada por cinco dias, de segunda a sexta, acrescido, em algumas escolas, de mais um período aos sábados.

O dia escolar é dividido em três períodos, tendo os diurnos uma duração, em média, de cinco horas e o noturno, de quatro horas. Ao aluno é permitida a permanência em dois períodos diurnos no caso de sistemas de ensino integrais ou em um período, no caso de sistemas não integrais. Há escolas que mantêm o período noturno; outras não, dependendo da demanda escolar da região.

A organização temporal do ano é registrada em dois documentos próprios da gestão escolar: Calendário Escolar e Matriz Curricular. O calendário escolar é seguido por todo o sistema de ensino estadual, respeitadas as particularidades locais, regionais, festivas e turísticas de cada município, garantidos os duzentos dias letivos. Toda alteração que vier a ser feita no calendário deve prever o ajuste nas atividades complementares, conexas com o calendário, tais como as diárias dos serviços de alimentação e de transporte, que dependem de outras instâncias administrativas ou de serviços contratados, pois essas alterações pressupõem, também, a previsão da interrupção desses outros serviços, sem os quais pode haver custos adicionais. A incursão das disposições do calendário indica a soberania do diploma legal na regência de todos os momentos da escola, adotado como o meio regulamentar de viver a realização da vida no trabalho escolar.

75

O tempo escolar nas escolas estaduais de Ensino Médio

A delimitação do tempo escolar nas escolas estaduais de Ensino Médio do Estado de São Paulo começa, quando, no início de cada ano letivo, uma legislação intitulada de Resolução, publicada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado é divulgada, estabelecendo as diretrizes para a organização curricular da Educação Básica nas escolas estaduais, juntamente às orientações para a elaboração do Calendário Escolar e da Matriz Curricular.

A cada ano, uma nova Resolução é publicada, considerando as particularidades temporais do ano base.

A referência básica para a elaboração dessa Resolução é o número de matrículas oficiais do Censo Escolar do ano anterior. Em 2013¹, a Rede estadual paulista de escolas contava com mais de quatro milhões de alunos, distribuídos em mais de cinco mil e quinhentas escolas estaduais, jurisdicionadas a noventa e uma Diretorias de Ensino. Acresce-se a isso, a necessidade de organizar a carga horária prevista para mais de duzentos mil professores e o horário de trabalho dos mais de sessenta mil servidores da “rede escolar”, designação usual para se referir ao sistema de educação estadual.

Cada escola organiza, com base na Resolução, seu Calendário Escolar, considerando todas as questões atinentes ao horário do transporte de alunos, horário de professores, entre outros, mediante um esquema matemático, sendo especificado, por código, todos os dias letivos, férias, feriados, recesso escolar e demais atividades anuais previstas na escola.

Para facilitar a elaboração do calendário, as Diretorias de Ensino sugerem um modelo a ser seguido, que resulta no Quadro 1 esquematicamente desenhado, com um espaço quadriculado para cada dia do ano tendo, obrigatoriamente, que somar, ao final, no mínimo, duzentos dias letivos².

76

Quadro 1
Modelo de Calendário Escolar oficial – ano 2012

mês		Curso																														soma			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		31		
Jan	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	RE	RE	RE	RE	RE	S	D	AT	AT	AT	AT	AT	S	D	AT	AT	0			
Fe	.	.	PL	S	D	.	.	.	.	S	D	.	.	.	.	.	S	D	AS	FE	AS	PL	PL	S	D	.	.	.	.	.	.	18	
Ma	.	.	S	D	.	.	.	.	S	D	.	.	.	.	S	D	.	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	.	.	.	.	.	22
Abr	D	.	.	.	FE	S	D	.	.	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	S	D	AS	.	.	19
Ma	FE	.	.	S	D	.	.	.	.	S	D	.	.	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	.	22
Jun	.	S	D	.	.	FE	AS	S	D	.	.	.	.	.	S	D	.	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	.	19
Jul	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	RE	RE	RE	RE	RE	S	D	RE	RPL	RPL	2									
Ago	.	.	.	S	D	S	D	S	D	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	S	D	23	
Set	S	DCV	S	D	S	D	.	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	20
Out	.	.	.	S	D	FE	S	D	AS	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	S	D	21	
Nov	.	FE	S	D	.	.	.	S	D	.	.	S	D	.	.	FE	S	D	.	.	S	D	.	.	SR	SR	S	D	20	
Dez	S	D	S	D	.	.	.	S	D	RE	S	D	RE	RE	RE	RE	14										
TOTAL																														200					

Fonte | Portal da Secretaria Digital Escolar do Estado de São Paulo³



Dia letivo é dia de presença física de professores e alunos na escola, envolvidos em atividades de aprendizagem, caracterizando dia efetivo de trabalho escolar. Constam como dias letivos as atividades programadas, realizadas fora do recinto da sala de aula ou da escola, desde que comprovadas as presenças físicas de professores e de alunos envolvidos em atividade de aprendizagem. Dias letivos como as atividades programadas são discriminados com códigos específicos.

O Quadro 1 apresenta alguns códigos próprios: recesso (RE), o afastamento legal do professor da escola por período fixo, férias (F), período de afastamento da escola com remuneração financeira própria ao período. As férias e o recesso tornam os meses de janeiro, julho e dezembro períodos quando as aulas permanecem suspensas.

Os outros códigos referem-se aos sábados (S) e domingos (D), período reservado para atribuição de aula (AT), atividades suspensas (AS), dia de planejamento (PL), replanejamento (RPL), comemoração cívica (CV) e dia da avaliação externa oficial intitulada Saesp⁴ (SR). Os quadrículos pontuados indicam dias letivos.

Tomando como base o Quadro 1, os dias assinalados e os códigos lançados, na realidade, contabilizam-se cento e noventa e dois dias letivos. No entanto, é preciso ainda deduzir desse número as ocorrências pontuais de ausências de professores, feriados municipais, festas ou eventos de cada região ou escola. Eventuais modificações no calendário, no decorrer do ano, deverão ser solicitadas, oficialmente, via Diretoria de Ensino.

Um segundo documento que rege o tempo é a Matriz Curricular preparada pela escola no início de cada ano e enviada para homologação superior, junto ao Calendário. Esse documento especifica a duração das aulas em minutos, o número de aulas por dia, por semana e por ano letivo. Há um modelo para cada modalidade de ensino. O Quadro 2 apresenta a Matriz Curricular para o Ensino Médio:

Quadro 2
Matriz Curricular do Ensino Médio

Matriz Curricular – Ensino Médio – Diurno						
Nº de aulas semanais de acordo com o ano cursado						
Base Nacional	Área	Disciplina	1º	2º	3º	
	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa		5	5	5
		Arte		2	2	2
		Educação Física		2	2	2
	Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias	Matemática		5	5	5
		Biologia		2	2	2
		Física		2	2	2
		Química		2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História		2	2	2
		Geografia		2	2	2
		Filosofia		2	2	2
		Sociologia		2	2	2
	Parte diversificada	Língua est Moderna - Inglês		2	2	2
	Total geral		30	30	30	

30 (trinta) aulas semanais, sendo 6 (seis) aulas diárias, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1.200 (um mil e duzentas) aulas anuais

Fonte | São Paulo (2011)

78

Essa mesma Matriz Curricular, para o período noturno do Ensino Médio, contabiliza vinte e cinco aulas semanais, sendo cinco aulas diárias, com duração de 45 quarenta e cinco minutos cada uma, totalizando mil e oitenta aulas anuais.

A Matriz Curricular, no Ensino Médio, apresenta uma lógica centrada estritamente em disciplinas, cada uma autônoma, com horário definido, docente específico, conteúdo e avaliações próprias, hierarquicamente distribuídas por áreas, cabendo a cada disciplina impregnar o conteúdo científico com as questões "vivas" que os alunos vivenciam. As fronteiras autônomas de cada disciplina delimitam os próprios objetivos, estratégias e avaliações e tendem a confinar-se à informação dos conteúdos específicos, apoiando-se na



expectativa de que as disciplinas, por si, ou por iniciativa original de um ou outro professor, transcenderão os limites das informações dadas e possibilitarão ao aluno a compreensão da vida social, ética e política, e, no extremo do otimismo, formarão cidadãos ativos e participantes.

A hora aula, quanto aos minutos que a compõem, torna-se a unidade de medida e instrumento de divisão do tempo da disciplina e do trabalho do professor. Uma hora aula, uma disciplina, um professor, tudo isso constitui o princípio único que organiza o ensino, a gestão escolar e todas as atividades pedagógicas. Essa disposição rígida do tempo, calcada, quase exclusivamente, na hora-aula do professor e na sua respectiva disciplina, pouca atenção dá ao aluno, obrigando-o a recomeçar, sucessivamente, um novo conteúdo, com outro docente, com outras estratégias e exigências pedagógicas, em cada etapa do horário, sem tempo suficiente para a assimilação, a reflexão e o amadurecimento criativo. No decorrer de cada período letivo diário, dividido entre várias horas-aula, com um corte radical de cada conteúdo disciplinar, com exato início e fim de cada aula, sucessivamente substituídas por novos conteúdos de aprendizagem, esgotam a atenção do aluno e arrefece sua motivação. Cabe ao aluno moldar-se a essa disposição do tempo escolar, sem outros apoios para situar-se nessa abrupta mudança de docentes, de regime de aulas e de organização partilhada de suas atividades.

Uma vez homologados, cabe à equipe gestora da escola encaixar as aulas dos professores dentro de determinado período, geralmente, composto de três turnos diários, com seis aulas de cinquenta minutos no período diurno, e, no período noturno, com cinco aulas de quarenta e cinco minutos.

Os períodos escolares, independentemente das particularidades zonais ou regionais, devem ter seu início e término sempre nos mesmos horários para todas as escolas públicas estaduais da região, visto que essas estão vinculadas à organização e à contratação, por órgão superior, do transporte escolar, com a garantia de locomoção que atenda aos horários dos três períodos diários de aula.

Um exemplo típico da disposição do tempo escolar

Visando à compreensão dessa logística do tempo, a investigação tomou como base de observação, uma escola que, pelo número de alunos e

de professores, é considerada pela SEE uma escola de proporção média, com três turnos diários de aula, comportando sessenta professores, trinta salas de aula com uma média de quarenta alunos por sala, vinte funcionários, computando-se agentes do Estado e contratados, e uma equipe gestora composta de cinco pessoas, com horário fechado, idêntico ao de outras escolas públicas da região. O registro semanal do tempo escolar dessa escola está configurado no Quadro 3 a seguir

Quadro 3

Horário semanal de aula de uma escola da Rede pública estadual do Estado de São Paulo – Educação Básica

Aulas	Período Manhã	Período Tarde	Período Noite
1ª aula	7:20 – 8:10	13:00 – 13:50	19:00 – 19:45
2ª aula	8:10 – 9:00	13:50 – 14:40	19:45 – 20:30
3ª aula	9:00 – 9:50	14:40 – 15:30	20:30 – 21:15
Intervalo	20 minutos	20 minutos	20 minutos
4ª aula	10:10 – 11:00	15:50 – 16:40	21:35 – 22:20
5ª aula	11:00 – 11:50	16:40 – 17:30	22:20 – 23:00
6ª aula	11:50 – 12:40	17:30 – 18:20	

Fonte | Documento interno de uma escola pública estadual de Educação Básica

A jornada diária é fragmentada em seis espaços, no caso do período diurno; e cinco espaços no noturno, intercalados por um intervalo de vinte minutos, após a terceira aula. Em cada aula de cinquenta minutos, o professor dispõe de um tempo fixo para sua disciplina: inicia sempre com a chamada dos alunos para registrar possíveis ausências. Nessa etapa da aula, cinco a dez minutos são gastos, restando, apenas, mais quarenta minutos, ou trinta – no caso do período noturno –, para organizar e expor o conteúdo planejado e finalizá-lo, se possível, na mesma aula. Consumidos os dez minutos iniciais em cada aula para constatar presenças, é possível verificar que, diariamente, em um período de seis aulas diárias, sessenta minutos são dedicados à chamada dos alunos presentes, restando, portanto, quatro horas diárias de aula, que,



computando-se o período do intervalo, transforma-se em três horas e quarenta minutos.

É preciso subtrair, ainda, dessas três horas e quarenta minutos, os períodos de trocas de professores pelas diversas salas de aula. Os professores levam, em média, cinco minutos para essa movimentação, com mais algum tempo para organizar os alunos, em geral, dispersos, durante esses momentos de troca de professores. Ao final, somam-se, aproximadamente, três horas de aulas diárias.

O intervalo entre as aulas e o intervalo formal de vinte minutos, após a terceira aula, representam, para os alunos, momentos agradáveis de descanso e socialização entre amigos, com conversas animadas e diversas brincadeiras, espaço e tempo de comunicação e vida livre, no turbilhão de informações fragmentadas em cada momento. O fracionamento constante não proporciona uma comunicação amistosa que poderia tornar esses intervalos em momentos educativos especiais.

Ao início e ao final de cada aula, um som estridente da campanha ecoa por todo o ambiente escolar, assinalando, de modo incessante, sete ou oito vezes, o princípio e o fim de cada nova atividade; o recomeço de outro conteúdo disciplinar; a presença de novo professor.

A pulverização constante do tempo dilui a concentração e dispersa a atenção. A hora-aula minutada, definida em função do horário de trabalho do professor, atende pouco o interesse efetivo do aluno. Essa rigidez da divisão do tempo em hora-aula-professor, única medida de disposição da jornada escolar, tem sido objeto de estudos, para alcançar melhor adequação do ritmo da vida escolar em benefício do ensino e da aprendizagem, como alguns sistemas preconizam (FRANCE, 2011).

Um episódio constante, observado durante um ano escolar, é a composição do tempo de trabalho de todos os seus professores; assim, a escola, aqui exemplificada, deve compor o horário para que os seus sessenta professores possam iniciar as suas aulas. Para isso, deve considerar o número de aulas de cada professor, sua disponibilidade pessoal, a carga horária legal permitida por dia, observando o limite de aulas de cada disciplina por sala.

Nessa fase, tem início uma luta de cada professor para que a escola crie "seu" horário pessoal, de forma que possa conciliar seu tempo particular com o tempo escolar. Todo início de ano letivo, nessa fase, ocorrem frequentes

conflitos entre os professores e a equipe gestora por conta dessa difícil adequação do tempo de cada professor, resultando, às vezes, em representações legais contra o Diretor da escola por parte do professor, porque o professor sentiu-se prejudicado na pretensão de dispor do seu tempo pessoal, compatível com suas outras atividades.

Um conjunto de conflitos resulta de muitas situações particulares: como suas aulas ocorrem, também, em outras escolas, distantes ou distanciadas, a compatibilidade de horário pode ficar problemática para completar a carga horária de trabalho. Um tempo precioso de vida é dispendida nos ajustes convenientes a cada pretensão dos docentes. Outras questões surgem: o limite dado pela lei trabalhista quanto ao número de aulas diárias a serem ministradas pelo professor; o cumprimento integral da Matriz Curricular; os impedimentos pessoais, em determinados dias e horários, relativos à sua vida privada, entre outros, tornam a formatação do horário diário escolar um grande e, às vezes, conflituoso quebra cabeça para compor o tempo da educação escolar. Entre esses conflitos, um dos mais problemáticos é quando o professor ministra aulas em mais de um estabelecimento, pois seu horário deve contemplar, além das aulas, o tempo de trânsito entre as escolas. Os conflitos são reveladores da precariedade do trabalho docente e indicam que, sem o tempo integral dos professores na escola, pouco adiantará alongar a duração da jornada escolar.

Estabelecido o horário da escola, qualquer modificação durante o ano, pode acarretar ajustes complexos seja de outros professores, seja de outras escolas, em razão da sua carga horária já definida. Além do cuidado com o horário dos professores, é preciso, ainda, ajustar o horário de seus vinte funcionários, de acordo com o período de aula, garantindo: condições para que os alunos tenham merenda no horário do intervalo; limpeza do ambiente durante todo o dia; acompanhamento por funcionários durante o intervalo; atendimento adequado da secretaria da escola e de outros setores, que, por sua vez, devem atender a toda a comunidade, quando a escola estiver em funcionamento. O tempo de vida na escola é avassalado por ajustes na composição de cada demanda dos professores e funcionários; cabendo aos alunos proceder aos ajustes dos acordos burocráticos em torno dos horários estabelecidos para o funcionamento da escola.

Passada a complexa fase da montagem do horário das aulas diárias da escola e dos funcionários, tem início a gestão anual do Calendário e da Matriz Curricular, para atender aos seus, em média, mil e duzentos alunos.



Embora a escola lute por autonomia de sua gestão, essa autonomia passa a ser algo distante da realidade diária escolar, devido a dias, tais como: reuniões para discussão de temas sugeridos pela Secretaria Estadual de Educação, planejamento, avaliações institucionais, recesso/férias dos professores, suspensão de atividades e aplicação de avaliações externas, os quais estão determinados no Calendário.

Essas determinações são necessárias para garantir e organizar, também financeiramente, alguns itens que envolvem atenção e tempo, como o transporte de alunos, que deve ser contabilizado em sistema próprio de controle financeiro do Estado, quando não houver aula nas escolas, o passe escolar não seja contabilizado e o transporte fretado seja suspenso, pois as quantias financeiras envolvidas, nessa ação, movimentam recursos significativos⁵.

Outro item que também envolve tempo e cuidados especiais diz respeito à merenda servida, diariamente, nas escolas públicas. Nos dias em que não há a presença de alunos ou eles estão em número reduzido, a escola não deve fazer a merenda ou deve fazê-la em menor quantidade, para garantir o controle dos altos gastos envolvidos⁶.

Considerações à guisa de conclusão

○ O acompanhamento do tempo vivido na escola é revelador tanto da necessidade quanto das possibilidades de se criar dimensões de vida, e mostra como as oportunidades de criar um tempo de trabalho virtuoso esgotam-se no exercício de ajustamentos formais, comprometendo, assim, o significado existencial de cada momento de vida dos atores educacionais.

Expostos às exigências parcelares de cada momento, cada instante dos docentes tende a se esgotar no cumprimento obrigatório das prescrições legais. Momentos de convívio e de comunicações interpessoais são muito limitados, trocas de reflexões profissionais ou manifestação de dúvidas cotidianas são quase impossíveis. Elas vão se avolumando a cada dia e, sem meios de se exprimirem, provocam sentimento agudo de isolamento solitário. A lógica que rege a temporalidade cotidiana, como se pode extrair tanto da literatura internacional quanto de observações conviviais sobre o ritmo do tempo de uma escola, é a hora-aula do docente, estrangido a cumpri-la nos horários

prescritos e confinada em uma sala da aula, fora da qual não há outros elos de convivência, diálogo e escuta sensível.

A vida das famílias é, também, muito afetada pelo ritmo do tempo da escola. Para muitos pais, a escola, entre outros benefícios, é um local seguro onde eles podem deixar seus filhos durante seu horário de trabalho. Qualquer alteração na duração do ritmo do tempo escolar afeta muito a rotina familiar e gera atritos e constantes reclamações contra as interrupções na duração da vida escolar, pois muitos pais não têm estrutura familiar para manter, no lar, com segurança, seus filhos em idade escolar.

A otimização do tempo escolar está, na verdade, na confluência de afrontamentos entre interesses sociais divergentes, que envolvem as demandas dos professores, as necessidades dos alunos, a realidade social e as aspirações das famílias; além de atores econômicos, empresariais, comerciais e turísticos, em muitas ocasiões, conflitantes com o ritmo da vida escolar.

Por todas essas reflexões a análise crítica e a alocação do tempo escolar estão no centro das reformas dos sistemas de educação em todo o mundo, como atesta a literatura sobre a questão, e revelam-se necessárias para quem, deliberadamente, ingressa em uma escola, para observar com atenção e partilhar, criticamente e com emoção, do ritmo do tempo e da vida de uma escola. Quem envereda pelo tema, seja por uma pesquisa bibliográfica, seja por investigação aderente ao que acontece no dia a dia de uma escola, tem a necessidade de encontrar uma nova dinâmica no ritmo do tempo escolar, atestada pelas avaliações dos sistemas de ensino e, silenciosamente, desejada pelos que estão, duradouramente, no ambiente escolar.

A distribuição do tempo não pode se limitar à mera divisão de horas, dias e semanas, pois o ritmo do tempo afeta a vida pessoal de cada um. Ademais, atinge o modo de ensinar, o conteúdo do ensino e envolve todos os atores da educação: professores, pais, gestores e a sociedade, em geral.

No Brasil, a ampliação e a qualificação do tempo escolar são, também, objetivos das políticas públicas de educação nacional, estaduais e municipais. Muitas iniciativas têm sido introduzidas pelos estados e por muitos municípios na Educação Básica para ampliar o tempo e sua qualidade, tais como a escola de tempo integral, de ensino integral, de tempo estendido, atividades no contraturno escolar, além de projetos para permitir o livre trânsito de alunos durante todo o tempo em que a escola estiver aberta, para uso de



equipamentos esportivos, recreativos, artísticos, de informática, entre outros. Essas iniciativas visam atingir um padrão condizente com novas exigências dos sistemas de ensino da educação, já alcançadas por muitos sistemas de ensino internacionais. Essas iniciativas brasileiras são algumas bem-sucedidas; outras, incipientes e precárias; todas, porém, desejando elevar a qualidade da educação e do tempo de aprendizagem na escola, tal como prevê a estratégia 6.1 do PNE (Plano Nacional de Educação).

Questão relevante é o tempo da vida do professor. Ele não pode ser mero usuário do tempo, mas autor da mudança significativa no tempo de vida do aluno. A passagem do aprendizado espontâneo do aluno ao conhecimento sistematizado, a transição de um convívio familiar ao convívio social, o despertar da curiosidade do aluno para compreender a si mesmo, a natureza circunstante, a realidade ambiental e social em que vive, são oportunidades que a escola deve oferecer para mudar, significativamente, o tempo da vida dos estudantes. Isso demanda espaço para convívio prazeroso, tempo de diálogos interpessoais para que o professor seja o artífice de um processo criador de tempos significativos de vida, que se torna impossível, quando há, somente, momentos ocasionais de contatos humanos, frequentemente tumultuados pelas exigências formais dos contratos hora-aula.

É, pois, condição para transformar o ritmo de vida escolar o professor de tempo integral em uma única escola, para garantir a dedicação e um planejamento integrado e participativo de todas as atividades educacionais. Sem a formação de uma equipe, coesa e permanente, não há ensino que vingue. A divisão das horas de docência em vários estabelecimentos obriga o professor a ir de uma escola para outra, durante o dia, fracionando, totalmente, o tempo diário com o transporte, com espaços físicos diversos e readaptações constantes, cansativas, com prejuízo pessoal e, sobretudo, com o comprometimento do ritmo de vida da escola.

Os estudos cronobiológicos e as pesquisas cronopsicológicas de Touit e Begue (2010) mostram que o ritmo biopsicológico dos alunos, em idades e horários diferentes, não têm um ritmo igual, tampouco é linear. Pelo contrário, é muito diverso, com momentos diários de concentração ótima e menor vigilância. Estudos preconizam que a excelente organização da jornada escolar e a sequência das aprendizagens mais exigentes de reflexão atentam para os tempos de maior ou menor disposição e atenção do aluno para o sucesso do ensino.

Questão não menos importante é a arquitetura das escolas, em geral, divididas em salas seriadas e administrativas. O lugar onde se vive o tempo da vida, como os tempos do ensino, depende, também, da estrutura física da escola para prever a possibilidade de outras atividades interdisciplinares, que não se limitem à hora-aula na sala de aula, mas sejam convidativos à permanência mais efetiva dos alunos na escola, tal como preconiza a estratégia 6.2 do PNE:

As transformações da vida social, a vida das famílias, o trabalho dos pais, a atração dos meios de comunicação, o transporte, as festas e os eventos locais têm transformado, substantivamente, o ritmo do tempo e da vida tanto da sociedade quanto dos indivíduos. São dados que não podem ser ignorados, pois têm grande influência na equalização dos tempos escolares com o conjunto da vida social e redundam no encanto ou na frustração dos tempos de quem aprende e ensina. O reconhecimento dessas mudanças e temporalidades dos alunos pode ensejar a necessidade de uma pluralidade de momentos de aprendizagem.

No Brasil, como em muitos outros países, há um grande esforço a ser realizado para melhorar a duração e a qualidade do tempo da educação escolar, em razão das demandas sociais e dos avanços trazidos pela reflexão, pelas experiências inovadoras e pelas pesquisas. Analisar as possibilidades de qualificar o tempo vivido no ambiente escolar seja dos alunos, seja dos professores e gestores é uma urgência indeclinável, seja da pesquisa ou da reforma da educação, sob pena de agravar frustrações de muitas vidas dedicadas à educação escolar.

86

Notas

- 1 Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/670.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015.
- 2 Artigo 24 da LDB 9394/96: "A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: 1 - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver". (BRASIL, 1996, p. 27836).¹ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/670.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015.
- 3 Disponível em: sed.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 12 set. 2015.
- 4 Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.



- 5 Só no período de 2008 a 2012, segundo a Lei Orçamentária Anual (LOA) e Balanço Financeiro do período, foram previstos e gastos mais de seiscentos milhões de reais.
- 6 Esse controle é indispensável não só pela qualidade da merenda servida, mas também pelos altos gastos públicos envolvidos. Entre o repasse da União ao Estado e os fundos do próprio Estado, no caso do Estado de São Paulo, tomando novamente como base o período de 2008 a 2012, os gastos contabilizados ficaram na casa dos cento e oitenta milhões de reais.

Referências

BRASIL. Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 31. dez. 1940, p. 2391.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

CAVET, Agnès. Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. **Dossier d'actualité de la VST**, n. 60, fev. 2011. Disponível em: <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/60-fev-2011.php>. Acesso em: 2 maio 2015.

CHOPIN, Marie-Pierre. **Le temps de l'enseignement: l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011.

COMPÈRE, Marie-Madeleine. **Du collège au lycée (1500-1850)**. Généalogie de l'enseignement secondaire français. Paris: Gallimard; Julliard, 1997.

EUROPEAN COMMISSION. Eurydice. **Recommended annual taught time in full-time compulsory education in Europe 2012-2013**. 2013. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/taught_time_EN.pdf. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. **Organisation of school time in Europe**. Primary and Secondary Education, 2015/2016. 2015. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/186EN.pdf. Acesso em: 20 abr. 2015.

FRANCE. Conférence National sur les Rythmes Scolaires. **Rapport de synthèse des auditions, des débats en académie et des échanges sur internet**. jan. 2011. France: Ministères de l'Éducation, Jeunesse et Vie Associative, 2011.

GAUSSEL, Marie. Aux frontières de l'école ou pluralité des temps éducatifs. **Dossier d'actualité de la VST**, n. 81, jan. 2013. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/81-janvier-2013.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schubach. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LECONTE-LAMBERT, Claire. **Des rythmes de vie aux rythmes scolaires**. Quelle histoire! Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion, 2011.

MAULINI, Olivier; PERRENOUD, Philippe. La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In: MAULINI, Olivier; MONTANDON, Cleopâtre (Dir.). **Les formes de l'éducation: variété et variations**. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2005.

NECTA. National Education Commission on Time and Learning. **Prisoners of time**. Washington: NECTA, 2005.

OCDE. **Regard sur l'éducation 2010**: les indicateurs de l'OCDE. Indicateurs D1 et D4. Paris: OCDE, 2011.

SALDAÑA, Paulo. Escolas de tempo integral do Estado não garantem melhor aprendizado. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 5 jan. 2013. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-de-tempo-integral-do-estado-nao-garantem-melhor-aprendizado-imp,980380>. Acesso em: 12 set. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM.

TOUITOU, Yvan; BEGUE, Pierre. Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant: vers nouvel horaire scolaire. **Académie National de Médecine**, Paris, v. 194, n.1, p. 107-122, 2010.

WAAUB, Pierre. **Le temps d'enseigner**. Loverval: Éditions Labor, 2006.

WEBER, Max. **Ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



Prof. Dr. Antonio Chizzotti
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Currículo
E-mail | anchizo@uol.com.br

Profa. Dra. Roberta Maria Bueno Bocchi
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Supervisora de Ensino do Estado de São Paulo
Grupo de Pesquisa Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Currículo
E-mail | abocchi@uol.com.br

Recebido 4 out. 2016

Aceito 24 out. 2016

Da comunidade à escola: desvelando práticas culturais (in)visíveis dos sujeitos praticantespensantes¹

Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Universidade Federal de Alagoas
Elisabete Duarte de Oliveira
Instituto Federal de Alagoas

Resumo

Este artigo² se insere nas discussões sobre as práticas culturais na Educação de Jovens e Adultos e tem como objetivo compreender como acontecem as práticas culturais dos sujeitos praticantespensantes no espaçotempo que residem e como se relacionam com as práticas culturais manifestas, no cotidiano escolar. Fundamenta-se nos estudos de Alves (2003), Bakhtin (1992) e Certeau (2011, 2012, 2013). A conclusão apontou a existência de duas práticas culturais (in)visibilizadas no Vale do Reginaldo: a prática do Encontro, como acontecimento reinventado e a prática do Boi Leão, como acontecimento de resistência – constituindo-se como pontos de partida para produção de conhecimentos e de sentidos na escola, acerca dos problemas e diálogos estabelecidos por um grupo ou por pessoas em interação.

Palavras-chave: Docência. Práticas (in)visíveis. Cotidiano escolar. Sujeitos praticantespensantes.

The community to school: unveiling cultural practices (in)visible of subject practoniers and thinkers

Abstract

This article is included in the discussions on cultural practices in Youth and Adult Education and aimed to understanding how to place the cultural practices of the subjects "thinkers and practitioners" in living "places and times" and how they relate to the manifest cultural practices in everyday school life. It is based on Alves (2003), Bakhtin (1992) and Certeau (2011, 2012, 2013) studies. The conclusion pointed to the existence of two cultural practices (in)visualized in the Valley of Reginaldo region: the practice of the "Meeting", as reinvented event, and the "Boi Leão" practice, as a resistance event – establishing itself as the starting point for the production of knowledge and sense at school, about the problems and dialogues established by a group or people within interacting.

Keywords: (In)Visible practices. school daily life. Thinkers and practitioners subjects.



De la comunidad a la escuela: revelando prácticas culturales (in)visibles de los sujetos praticantespensantes

Resumen

Este artículo está incluido en las discusiones sobre las prácticas culturales en la educación de jóvenes y adultos y tiene como objetivo comprender cómo colocar las prácticas culturales de los sujetos praticantespensantes en el espacio-tiempo de vida y de cómo se relacionan con las prácticas culturales evidentes en la vida escolar cotidiana. Se basa en estudios de Alves (2003), Bakhtin (1992) y Certeau (2011, 2012, 2013). La conclusión se refirió a la existencia de dos prácticas culturales (en)visualizado en la region del Valle de Reginaldo: la práctica de la Reunión, como el evento reinventado, y la práctica del Boi Leão, como un evento de resistencia – constituyendose como el punto de partida para la producción de conocimiento y direcciones en la escuela, sobre los problemas y diálogos establecidos por un grupo o las personas que interactúan. Palabras clave: Prácticas (in)visibles. Rutina de la escuela. Sujetos praticantespensantes.

Introdução

Este artigo tem como objetivo compreender como acontecem as práticas culturais dos sujeitos *praticantespensantes* no espaço-tempo que residem – no Vale do Reginaldo – situado em Maceió/Alagoas e como se relacionam com as práticas culturais manifestas no cotidiano de uma escola municipal, que faz parte desse mesmo contexto.

Compreendemos que essas práticas culturais são reinvenções e resistências produzidas pelos sujeitos do nosso estudo. Nesse sentido, reinvenção é entendida como a possibilidade de continuidade do processo de criação, de elaboração de sentidos e significados. Essa possibilidade exige incessantemente uma luta, uma oposição, uma resistência (CERTEAU, 2012).

Essa compreensão foi sendo delineada com base nas leituras que realizamos dos estudos no/do/com o cotidiano, que nos favoreceu dialogar com Alves (2003); Certeau (2013), entre outros pesquisadores. Os cotidianos da comunidade do Vale do Reginaldo e da Escola Pública permitiram o nosso encontro com práticas culturais invisibilizadas.

Nesse sentido, Certeau (2013, p. 38) esclarece-nos que “[...] o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2013, p. 38). É um espaço onde a produção,

É astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 2013, p. 39).

Nessa perspectiva, compreendemos as produções/práticas que estavam (in)visíveis nos loci do estudo. Isso aconteceu porque houve uma “intimidade” com as nossas idas e vindas e que foram construídas com o tempo, numa relação com os sujeitos *praticantespensantes*, no cotidiano vivenciado.

Alves (2003) nos explica que esse cotidiano se reinventa a partir dos usos dos *praticantespensantes*. Para a autora, os cotidianos são os espaços dos acontecimentos culturais, que não se repetem, tampouco estão sujeitos a obviedades.

92 Este artigo organiza-se em quatro partes. Na primeira, refletimos sobre as práticas culturais (in)visíveis com base em Alves (2003), Certeau (2013); na segunda, comentamos sobre os sujeitos narradores praticantespensantes da Comunidade Vale do Reginaldo, no processo de produção dessas práticas; na terceira, analisamos os acontecimentos de duas práticas culturais, vivenciadas, no *espaçotempo* do referido Vale; e por último, na quarta parte, analisamos os acontecimentos manifestos no cotidiano da escola, que se relacionam com as práticas culturais dos sujeitos *praticantespensantes* desse cotidiano.

As práticas culturais (in)visíveis

Entendemos, como práticas culturais (in)visíveis, aquelas que ocorrem no sentido de subverter a ordem socioeconômica vigente e que se constituem como “maneiras de fazer” culturas que:

Não rejeitam ou modificam, diretamente, a cultura difundida e imposta pelas elites produtoras de linguagem, mas que, subverte a maneira de usá-las, tornando seus fins e suas referências estranhas ao sistema do qual não [se pode] fugir (CERTEAU, 2013, p. 39).



A manifestação dessas práticas é possível pelas “[...] táticas de consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte [...]” (CERTEAU, 2013 p. 44 e 45). Segundo o autor, essa tática é concebida como um “[...] cálculo que não pode contar com um produto nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro totalmente visível. A tática só tem por lugar o outro”. Esse outro que produz um discurso ideológico (BAKHTIN, 1992), situado em um *espaçotempo* de poder e é questionado pelos sujeitos, situados em outros *espaçotempos*; por isso, conseguem proferir uma contrapalavra e estabelecer a dialogia.

Esses sujeitos supostamente passivos usam táticas que dependem do espaço e do tempo que são tão interligados e dependentes que se tornam “uno”, *espaçotempo*. Nessa unicidade, as táticas apresentam-se na forma de práticas que têm continuidades e permanências consentidas pela memória dos sujeitos. A memória permite que os sujeitos, em um *espaçotempo*, manifestem suas práticas culturais devido a essa capacidade em “[...] acumular experiências passadas e inventariar” (CERTEAU, 2013, p. 146 e 149) outras possíveis. Dessa forma, as práticas culturais invisíveis “[...] escapa[m] ao poder visível”.

É a partir dessa discussão sobre o *(in)visível*, *táticas*, *espaçotempo* e *dialogicidade* que aprofundamos nossa compreensão sobre práticas culturais que se materializou no corpus deste estudo, advindo de narrativas dos sujeitos praticantespensantes da Comunidade do Vale do Reginaldo, situada no município de Maceió, no Estado de Alagoas.

Essa *(in)visibilidade* das práticas culturais foi-nos sendo desvendadas, paralelamente no trabalho de campo, por meio das discussões de Alves (2003) e outros pesquisadores, que nos ajudaram a entender as práticas culturais como acontecimentos. Assim, o cotidiano é carregado de práticas produzidas em espaços sociais e os sujeitos são produtores praticantes de cultura(s). Fomos entendendo, também que,

O primeiro movimento necessário para se conhecer os nossos cotidianos é o de compreender que precisamos aceitar as tantas teorias aprendidas, sobretudo como limite e não só como potencialidade em nossas pesquisas, na medida em que elas foram ‘construídas’ negando a existência desses cotidianos e dos conhecimentos que neles são tecidos (ALVES; GARCIA, 2008, p. 12, grifo nosso).

Isso acentuou ainda mais nossa curiosidade epistemológica de estarmos na comunidade do Vale do Reginaldo e compreendermos práticas culturais (in)visíveis que vêm reinventando-se em seu contexto situacional.

Os sujeitos narradores *praticantespensantes*

Na tentativa de buscarmos os sujeitos narradores *praticantespensantes* da comunidade do Vale do Reginaldo, que contribuíssem para conhecermos e aprofundarmos a história do local, por ausência de memória escrita nos órgãos oficiais do Estado de Alagoas, bem como das práticas culturais, sentimos a necessidade de mapear as agências de letramento existentes na localidade como: Associação de Moradores; Escolas Públicas e as Igrejas Católica e Evangélica, entre outras.

Nesse propósito, observamos que os moradores gostavam de conversar e percebemos a riqueza que seriam as sessões conversas, que pretendíamos realizar e realizamos com eles, em suas casas ou em ambientes de trabalho, como um procedimento de produção de dados, que duraram de 20 a 60 minutos e aconteceram após agendamentos prévios.

Ousamos, como anônimas, fazermos abordagens às pessoas, especificamente, às de mais idade que guardam, nas suas memórias, as recordações das épocas festivas acontecidas no Reginaldo, para compreendermos a partir do movimento local, o dia a dia das pessoas. Compreendemos, naquele momento, que a Escola Municipal que tínhamos localizado no mapeamento seria também *locus* da pesquisa.

A referida Escola funciona nos três turnos, e está situada num lugar estratégico, ou seja, na entrada do Vale do Reginaldo, pelo lado do bairro chamado Poço. Na sua matrícula, no horário noturno, identificamos que mais de 90% dos estudantes eram moradores do Vale. Esse estabelecimento de ensino, nos períodos matutino e vespertino, atende às crianças do Ensino Fundamental dito regular e, no noturno, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na Escola, o nosso contato foi com os estudantes da EJA e, nesse contexto, conhecemos a estudante Dona Aparecida (2012), com a qual tivemos uma longa conversa informal, quando falamos do objetivo do estudo, que além de conhecermos as práticas culturais da localidade, necessitávamos conhecer a história do Vale.



A interlocutora nos indicou a Associação de Bairro do Vale do Reginaldo, que já constava no nosso mapeamento, e se prontificou a fazer contato com o seu presidente, o Sr. Fuscão, no sentido de solicitar que nos recebesse. Com a permissão concedida, a partir da intermediação realizada por Dona Aparecida (2012), fizemos nosso primeiro contato com o Presidente, via telefone, e agendamos um encontro na referida Associação. Nesse encontro, fomos atendidas por um dos seus membros Sr. Marcos, que ficou por nós conhecido como Sr. Marcos da Associação.

Na ocasião, informamo-lo sobre o que era o trabalho que pretendíamos realizar e qual nosso objetivo de estarmos na Comunidade, bem como a possibilidade de agendarmos sessões conversas com os moradores, caracterizadas como encontros abertos de coleta de dados, afastando-se da formalidade da técnica da entrevista (ALVES, 2003). A partir desse primeiro contato, foram localizados outros sujeitos que se dispuseram a narrar a história, conforme enfatizamos a seguir.

Nesse sentido, tendo como intenção conhecer e aprofundar a história local em relação às práticas culturais, definimos que os sujeitos para nos contar essas histórias deveriam ser os moradores mais antigos ligados às organizações das manifestações culturais locais.

Esses sujeitos protagonistas da história sobre o Vale do Reginaldo e suas práticas culturais são moradores articulados diretamente aos acontecimentos do lugar, a exemplo do Sr. Marcos da Associação (2013), que tem 45 anos e, há 30 anos, é residente no Vale. Conhece muito da história e guarda documentos, a exemplo de registros não oficiais, mas, segundo eles, são significativos para a comunidade. Sr Marcos da Associação (2013) conhece muitos outros moradores e foi nosso elo inicial com outros sujeitos, também antigos e que, assim como ele, puderam narrar a história que ora contamos.

A conversa com o Sr. Marcos da Associação (2013) foi muito espontânea. Ele narrou que, no Vale, as iniciativas culturais estavam atreladas às Igrejas Católicas e Evangélicas. Essas Instituições realizam os ensaios e fazem apresentações nas próprias Igrejas de pastoril, teatro, coral e acrescentou que "Antigamente tinha as cavalhadas, durante a festa de Senhor do Bonfim, mas hoje em dia [referindo-se ao ano de 2013], não se vê mais isso". E complementou de forma enfática: "O que todo mundo achava mesmo bonito de se ver eram as apresentações do Boi" (SR. MARCOS DA ASSOCIAÇÃO, 2013).

Enfatizamos que a conversa com o Sr. Marcos da Associação (2013) fluiu. Ele foi o grande mediador de outros encontros com outros moradores e de outras narrativas, apresentando-nos a outros interlocutores como: um outro Sr. Marcos que o denominamos de Sr. Marcos 1 (2013), Dona Dé (2013) e ao Sr. Paulo (2013). Narrou sobre o trabalho dessas pessoas na comunidade e estabeleceu a confiabilidade entre nós e os sujeitos interlocutores, para garantir, também, o entendimento sobre nosso interesse nos encontros e nas conversas que tivemos.

O Sr. Marcos 1 (2013) tem 53 anos, é dono de uma mercearia na localidade e nos recebeu no seu próprio ambiente de trabalho, muito à vontade, sentado em uma cadeira de balanço que dispunha dentro da “venda”, linguagem própria dos moradores ao se referirem à Mercearia. Pelo seu estabelecimento comercial, circulam muitas pessoas que fazem compras, sentam na calçada para conversar ou, simplesmente, passam pelo lugar.

A interlocutora Dona Dé (2013), também moradora antiga, com 59 anos, chegou adolescente ao Vale do Reginaldo. A sessão conversa com ela aconteceu na varanda da sua residência. Antes de iniciarmos a conversa, recebemos o convite para conhecermos a sua casa e o canto, expressão utilizada ao se referir ao local onde expõe os artesanatos que produz, tais como: bolsas e colares de tecidos de chita e as miniaturas do Boi Leão.

Trouxe-nos histórias sobre a prática cultural do referido Boi e muitas críticas à desvalorização, por parte das autoridades públicas, às práticas e produções artesanais dos sujeitos do Vale. Para Dona Dé (2013), “Se o que é feito por aqui, fosse feito em outros lugares melhores da cidade, era mais valorizado [...] mas como é do Vale [...] nada presta” referindo-se aos trabalhos, pinturas, esculturas, peças de decoração, acessórios femininos, produzidos pelos moradores e que não são divulgados. Como moradora antiga, exercitou muito a sua memória sobre o lugar.

Dessa forma, confirmou as histórias contadas pelo Sr. Marcos 1 (2013), sobre as festividades do lugar e deu ênfase às do Sr. Paulo (2013), que comentamos na sequência, sobre o Boi Leão. A interrupção das festividades juninas, das apresentações do Boi Leão e as mudanças estruturais no Vale do Reginaldo apontaram para práticas culturais que continuam vivas na memória dos sujeitos e dessa forma são reinventadas, e outras também são criadas.



Assim como o Sr. Marcos da Associação (2013), o Sr. Paulo (2013), outro sujeito entrevistado, à exceção dos outros, é mais jovem, tem 26 anos e é também conhecido no Vale do Reginaldo. Nasceu no lugar e é um sujeito que interage com os moradores mais novos e com os mais velhos. Inferimos que essa interação decorre da sua relação com o grupo do Boi Leão do qual é membro fundador e, pelo trabalho desenvolvido na rádio comunitária. Por meio das narrativas desse interlocutor, conhecemos a prática cultural do Boi Leão, que comentamos neste artigo e a história de resistência dos sujeitos dessa prática, para não aderirem ao processo de folclorização que outros grupos vivenciam na cidade de Maceió.

Essa prática cultural aconteceu por muitos anos no Vale do Reginaldo e que parece adormecida. Com esse interlocutor, tivemos quatro sessões conversas. O Sr. Paulo (2013) também se tornou um acompanhante em nossas visitas ao Vale do Reginaldo. Nossa presença na comunidade era bem-vinda e conferimos aos Senhores Paulo (2013) e Marcos da Associação (2013) esse mérito. Essa acolhida foi muito importante para que as conversas fluíssem sem medos em fazer os anúncios e as denúncias sobre os acontecimentos do lugar. Esses sujeitos são,

[...] narradores praticantes pensantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar [...] (ALVES; GARCIA, 2008, p. 274).

Portanto, a partir dessas narrativas passamos a comentar sobre as práticas culturais que detectamos no Vale do Reginaldo.

A prática cultural da reinvenção: o Encontro

É possível compreender que, apesar de realizada apenas uma parte da obra de revitalização do Vale do Reginaldo, as mudanças estruturais já estão influenciando o dia a dia dos seus moradores de forma significativa, sobretudo, no que se refere às tradições culturais, manifestadas durante as festividades. Entretanto, ao compreendermos a cultura enquanto produção de sentidos e significados, afirmamos que outras práticas foram sendo reinventadas pelos seus moradores, a exemplo da narrada pelo Sr. Marcos da

Associação (2013), ao falar da sua relação com a história da comunidade em questão:

Eu nasci no Reginaldo, pegava peixe, sardinha, pitú no riacho. Era um lugar muito tranquilo, poucas casas, muitos sítios. *Lugar de muita conversa dos moradores [...]* O riacho do Reginaldo era muito limpo e *um ponto de encontro*, porque todos lavavam roupa no riacho. Isso há 37 anos (SR. MARCOS DA ASSOCIAÇÃO, 2013, grifo nosso).

A narrativa caminha na mesma direção do depoimento de outra moradora local, Dona Dé (2013) que revela uma prática cultural que foi reinventada, recentemente, pelos moradores, apesar das modificações sofridas no referido Vale:

Aqui todo mundo conversa um com o outro. Às vezes tem umas brigas [...] quando se passa muito tempo junto termina se arranhando (risos). Mas basta uma necessidade e estamos juntos. Também a gente quando vai chegando do trabalho *tem que bater o ponto na barraca da macaxeira, ou esquina do seu Marcos* [MARCOS 1] (DONA DÉ, 2013, grifo nosso).

98

A barraca da “macaxeira” tornou-se o local de Encontro mais permanente e ocupou o espaço da “beira” do riacho (expressão comum falada pelos que lá habitam), onde já não é possível reunirem-se para as conversas sobre os acontecimentos do dia a dia. O mais importante é que o Encontro permanece como uma reinvenção de uma prática cultural que existiu/existe. É que a barraca da macaxeira e outros locais de encontros surgem, a exemplo das calçadas nas esquinas, para tratar dos acontecimentos da comunidade. Isso se repete na sala de aula de EJA, que observamos, antes da chegada da professora e nos intervalos, considerando que a maioria dos estudantes é da mesma comunidade.

A narrativa do morador Sr. Marcos da Associação (2013), mencionada anteriormente, trouxe-nos o conhecimento sobre uma prática cultural reinventada, que ainda permanece viva na memória dos moradores do Vale do Reginaldo. É que os jovens moradores da localidade não viveram a época dos encontros à “beira” do riacho. Mas eles a reinventam a partir das lembranças dos adultos e dos idosos, advindas das memórias coletivas e individuais, situadas em outro *espaçotempo*, compartilhado por todos.



Os sujeitos moradores do Vale do Reginaldo também, narradores praticantes, vão reconstruindo suas histórias, e dão sentido às suas memórias que são herdadas não apenas de outros sujeitos, mas também, de outros *espaços-tempos*, de outras memórias ressignificadas e reinventadas. Essas memórias vão tecendo as táticas dos moradores, que, de uma forma quase imperceptível, invisível, subvertem a ordem que intenciona a (des)caracterização de um lugar.

No acontecimento da prática cultural do Encontro, é desencadeado o processo interacional verbal e social, considerando esse processo ocorrer “[...] dentro de níveis ou graus de sociabilidade” (FREITAS, 1999, p. 54) desses sujeitos. No caso dos moradores do Vale do Reginaldo o grau de interações verbais é alto, incidindo em um maior grau de consciência desses indivíduos que “[...] por sua vez, implicará um maior grau de constituição dos indivíduos sociais; com isso define-se que os sujeitos são socialmente orientados” (FREITAS, 1999, p. 54).

A prática cultural do Encontro pode acontecer em outros espaços, em outras comunidades, com outros sujeitos e representarem sentidos diferentes do que nós observamos no Vale do Reginaldo. Conhecemos, por meio de nosso contato, a origem dessa prática em um espaço específico, entre sujeitos orientados pelo mesmo contexto social. Isso nos levou ao entendimento de que,

Uma demanda que surge no interior de uma cultura específica se expande, e seu elo com a cultura de origem se transforma ao ser obrigada a negociar seu significado como outras tradições dentro de um ‘horizonte’ mais amplo que agora inclui ambas (HALL, 2013, p. 93).

Nesse contexto, foi a prática do Boi que nos trouxe aspectos de compreensão de uma prática cultural de resistência que produz sentidos diversos, as culturas do Boi. São vários os grupos de Boi oriundos do Vale do Reginaldo. Mas, o Boi Leão faz parte da lembrança e dos comentários de todos os interlocutores quando a discussão dessas conversas pautava sobre a cultura local. E nesse sentido, tratamos na sequência, da prática cultural do Boi Leão, intencionando compreender sua relação com a comunidade, os aspectos de resistência para que não se torne uma simples manifestação folclórica.

A prática cultural da resistência: o Boi Leão

O Boi é uma manifestação cultural encontrada em quase todos os Estados da região Nordeste. O Livro Didático (LD) de autoria de Souza, Meneghello, Passos, Pinela, Giaretta, Bellusci e Sosso (2009), adotado pelas escolas municipais de Maceió, na EJA, do qual tivemos acesso trata a Festa do Boi como uma manifestação do folclore brasileiro. Nesse LD, a Festa do Boi tem origem nas fábulas rurais. A mais conhecida é a do pai Francisco e da mãe Catrina. Durante a gravidez, mãe Catrina sente o desejo de comer a língua do Boi mais cobiçado da sua região. Comovido pelo desejo, pai Francisco arranca a língua do melhor Boi do seu patrão.

Nas apresentações, os grupos de Boi representam a história de um Boi furioso, que luta contra as investidas de pai Francisco. A mesma inspiração para as representações, mas em cada região uma prática diferenciada, ressignificada a partir dos referenciais culturais locais.

Nas narrativas dos moradores do Vale do Reginaldo, o Boi não é tratado como uma manifestação folclórica, e sim como uma prática cultural, um acontecimento referenciado pela singularidade do seu lugar com traje, batuque, música e dança próprios, sentidos formulados e representados pelos sujeitos da comunidade. Na tentativa de compreendermos melhor a prática cultural do Boi no Vale do Reginaldo, mantivemos o seguinte diálogo com o morador e membro do grupo do Boi Leão, na rádio comunitária do Vale do Reginaldo,

Entrevistadora: Boa tarde, então você é o homem do Boi? (risos)

Sr. Paulo: Boa tarde! É o povo que me chama assim.

Entrevistadora: Você poderia contar essa história do Boi aqui no Vale do Reginaldo?

Sr. Paulo: O Boi Leão é o mais conhecido do Reginaldo. Já têm uns três anos que não saímos mais no carnaval. Mas, todo mundo se lembra dele e pergunta quando vamos voltar (SR. PAULO, 2013).

Este trecho da fala nos remete à explicação de Certeau (2011) sobre a memória alimentar dos sujeitos em um sentido positivo, visto que,

O alimento escolhido, permitido e preferido é o lugar do empilhamento silencioso de toda uma estratificação de ordens e



contraordens que dependem ao mesmo tempo de uma etno-história, de uma biologia, de uma climatologia e de uma economia regional, de uma invenção cultural e de uma experiência pessoal. Sua escolha então depende de fatores por sua vez dependentes das determinações objetivas do tempo e do lugar, da diversidade criadora dos grupos humanos e das pessoas, da contingência indecifrável de micro-histórias (CERTEAU, 2011, p. 250).

Para Certeau (2011):

Comer serve não apenas para manter a máquina biológica do nosso corpo, mas também para concretizar um dos modos de relação entre as pessoas e o mundo, desenhando assim uma de suas referências fundamentais no espaço-tempo (CERTEAU, 2011, p. 250).

Nesse sentido, lembrar e falar sobre o Boi Leão é uma das formas dos sujeitos moradores se entenderem culturalmente no Reginaldo, compreenderem através dessa prática cultural, seu pertencimento local. Essa relação da história do sujeito com a existência da prática cultural do Boi Leão também é evidenciada pelo comportamento do morador durante a conversa. É importante destacar o sorriso no rosto do membro do grupo do Boi Leão. E sentindo-se muito à vontade, no meio do diálogo acima expresso, convidou-nos para continuar a conversa em sua casa.

Ao adentrarmos à sua residência, encontramos-nos diante de um espaço que poderíamos chamar de "Museu" do Boi Leão, contendo em exposição permanente: fotos, troféus, recortes de jornais, miniaturas, instrumentos de batucadas e a cabeça original do Boi Leão afixada em uma das paredes da sala. Diante desse acervo, na explicação de cada peça, uma história contada e confirmada por gestos de outros moradores que nos acompanharam na visita à residência do Sr. Paulo (2013).

Na narrativa do nosso interlocutor ao contar a história do Boi Leão, observamos que a mesclava com a sua própria história. É que a história do Boi Leão é também a história daquele sujeito. Uma história que ele foi protagonista e contribui para o seu processo de identificação cultural e pessoal revelados, sobretudo, no conflito, na resistência em não esquecer o que é próprio do lugar onde vive e não se render às exigências da indústria cultural que tenta homogeneizar as práticas culturais dos sujeitos. Ao apresentar-nos a miniatura do Boi

Leão, Sr. Paulo (2013) relatava as características de cor, brilho, materiais que diferenciava aquele Boi dos demais.

A resistência em manter a prática cultural, a partir das produções de sentidos dos sujeitos envolvidos, é evidenciada no trecho da narrativa que se segue:

Entrevistadora: E o que houve? Por que vocês pararam?

Sr. Paulo: Muita gente acha que foi intriga entre os outros grupos. Mas, não foi nada disso não. Faz parte da festa do Boi, quando encontra outro Boi acontecer aquela rivalidade, eles se estranham. Mas é só ali, durante a apresentação. O que aconteceu de verdade foi que o grupo do Boi Leão desanimou com as competições.

Entrevistadora: Como eram as competições?

Sr. Paulo: Aconteciam uma vez por ano, na época do carnaval, organizadas pela prefeitura. Só que eles acham que o Boi alagoano é igual ao do Maranhão. No Maranhão a festa do Boi parece o desfile de escola de samba (SR. PAULO, 2013).

102 A crítica do depoente às competições é uma forma de resistir ao que Certeau (2012) chama de folclorização,

Uma vez que a capacidade de produzir é na realidade organizada segundo racionalidade ou poderes econômicos, e as representações coletivas se folclorizam. As instâncias ideológicas metamorfoseiam-se em espetáculos. Excluem-se das festas tanto o risco como a criação (a aposta pelo menos mantém o risco). As fábulas para espectadores sentados proliferam nos espaços de lazer que tornaram possível e necessário um trabalho concentrado e 'forçado' [...] o crescimento do 'cultural' é a indexação do movimento que transforma o 'povo' em 'público' (CERTEAU, 2012, p. 198, grifo do autor).

Compreendemos que a existência do Boi Leão na comunidade do Vale do Reginaldo garante a ação do povo e não o transforma em público passivo. É uma prática cultural cuja expressão é da resistência à homogeneização cultural, onde os sujeitos praticantes possuem autonomia e são autores na vida, na história, no lugar. Podemos identificar essa autoria quando o Sr. Paulo (2013) enfatiza que,



Primeiro a gente não precisa de dia e hora para se exhibir [...] A gente sai na rua e as crianças tudo atrás. Quando encontramos outro grupo, começamos a representar. Depois as nossas roupas, nossos trajes são costurados por aqui mesmo, todo mundo dando palpite. A batida da nossa batucada não é a mesma do Boi do Maranhão, nem os nossos instrumentos. É uma beleza o batuque moça (sons emitidos do batuque com a mão em uma mesa) (SR. PAULO, 2013).

No sentido de complementar o diálogo, indagamos:

Entrevistadora: Como você consegue estabelecer essa diferença de batuque?

Sr. Paulo: Meus ouvidos dizem na hora. Cresci ouvindo isso não tem como errar (SR. PAULO, 2013).

O interlocutor Sr. Paulo (2013) explica a diferença entre as práticas culturais de Alagoas e do Maranhão usando os sons do batuque, revela que as diferenças entre as práticas “[...] não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada” (CERTEAU, 2013, p. 140). E é essa prática que faz com que o Boi seja o que é. Fica explícito que não podemos tratar a prática cultural como um patrimônio cultural e submetê-lo apenas à existência de uma tradição. Essa compreensão, como tradição, revela uma fragilidade para a defesa de uma concepção de cultura enquanto produção de sentidos. Por essa razão, Certeau destaca que,

A reivindicação cultural não é um fenômeno simples. O caminho tomado e seguido normalmente por um movimento que resgata sua autonomia é exumar, sob manifestação cultural que corresponde a um primeiro momento de tomada de consciência, as implicações políticas e sociais que aí se acham envolvidas (CERTEAU, 2013, p. 148).

Nessa direção é que caminha a fala do Sr. Paulo (2013), pois há um processo de tomada de consciência, visto que, apesar de as apresentações do Boi Leão estarem suspensas nas competições, os sujeitos envolvidos no grupo não eliminaram sua referência cultural. Trata-se dessa forma de uma luta política para que a prática cultural se afirme. Trata-se ainda em compreender que,

A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável, nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema [sentido], e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisória (BAKHTIN, 1992, p. 136).

Percebemos que esse é o caminho da luta do Sr. Paulo (2013) para garantir a permanência do Boi Leão no Vale do Reginaldo e Dona Dé (2013), artesã, moradora antiga da localidade é uma aliada nessa caminhada, que contribui confeccionando, entre outros trabalhos, miniaturas do Boi Leão e, em sessão conversa na sua residência mantivemos o seguinte diálogo:

Entrevistadora: Boa tarde, Dona Dé! Posso entrar?

Dona Dé: Pode minha filha (apontando para uma cadeira, sinaliza para eu sentar). Senta aí. (Sons de movimento)

Entrevistadora: A senhora conhece o Boi Leão?

Dona Dé: Conheço sim. Quem não conhece por aqui? Mas já faz um tempinho que ele não se apresenta. Mas parece gente, o Boi, todo mundo fala nele, não é esquecido de jeito nenhum (DONA DÉ, 2013).

Compreendemos, na continuidade do diálogo com Dona Dé (2013), que a participação dos moradores nas apresentações do Boi Leão é visível, pois se anunciam claramente como sujeitos integrantes do grupo; e invisível, visto que, apesar de não participarem diretamente, como integrantes do grupo, também são praticantespensantes que usam "táticas", "maneira de fazer" (CERTEAU, 2013) para contribuir com o fortalecimento e existência da prática cultural em questão. Vejamos:

Entrevistadora: A senhora participava das apresentações?

Dona Dé: (risos) Eu não aguento o rojão não. Os mais jovens que aguentam. Eu fico daqui de casa ouvindo as histórias das apresentações e fazendo Boi pequeno para as crianças brincarem. Gosto assim! (DONA DÉ, 2013).

A narrativa de Dona Dé (2013) confirma as histórias contadas pelo membro do grupo do Boi Leão, o Sr. Paulo (2013), ao mesmo tempo reafirma



que a prática cultural do lugar não é vivida apenas por um sujeito mas materializada na coletividade e presente na memória do grupo. Os diálogos com os moradores apontaram que,

O mundo no qual vivemos não está dado a priori. O construímos (e somos construídos) ao longo de nossa interação com ele. A história individual e singular dos sujeitos é uma deriva de mudança estrutural contingente com as interações experienciadas. Os sujeitos, em processo de codificação, em processos coletivos vão sendo singularmente marcados e imprimem suas marcas (também singulares) às experiências compartilhadas (SAMPAIO, 2008, p. 16).

É nesse caminho e sendo autores de suas histórias que os sujeitos vão compondo também a história do lugar e a história do Boi Leão, acontecimento, prática cultural "sobrevivente na memória" (PINHEIRO, 2007) dos moradores do Vale do Reginaldo.

A reinvenção e a resistência na Escola

Assumimos como Tura (2010, p. 156) para quem "A escola é um local privilegiado de troca de ideias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interação entre gerações, de articulação entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos."

E o nosso cotidiano estudado, especificamente, sobre práticas culturais nos fez compreender que,

A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas em práticas, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de outro dia (CERTEAU, 2012, p. 239).

Os rastros dos pirilampos e dos grandes pássaros noturnos nos chamaram atenção, para dois movimentos que se cruzaram no contexto escolar. Um, é próprio da cultura estabelecida oficialmente às instituições de ensino, que define uma cultura institucional, como observamos no depoimento da diretora da escola:

A Secretaria [de Educação Municipal] não aceita que a escola coloque outros horários para funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, a exemplo dos sábados [...] alegando que a maioria das escolas coloca esse dia letivo como algo fictício. Eles [os técnicos] não aceitam [...]. Embora já tivemos várias atividades bem sucedidas aos sábados, por exemplo, atividades de visitas a outros lugares, trabalho cultural indo à cidade de Marechal Deodoro [primeira capital de Alagoas] (DIRETORA, 2013).

O outro é um movimento que sempre chega para questionar o que parecia institucionalizado. Isso porque a escola é embrenhada de várias outras culturas; de trocas e interações, onde os sujeitos desafiam a cultura das normas, dos ritos, dos códigos da linguagem, dos mitos, das sagas e das narrativas (GOMES, 2000), dialogando na busca do que lhes faz sentido e lhes traz significado. Segundo Torres (2008), a cultura organizacional escolar vai se construindo e desenvolvendo dentro de um “entrepasto cultural”, isto é, transpassada pelas culturas micro e macrosistêmicas que agem com suas normas e que regulam o lugar e que interferem nessa cultura. Para Tura (2010),

As formas ritualizadas de organização do espaço escolar [...] são processos que indicam aos que frequentam aquele lugar, de que estavam em uma escola, de que há regras a cumprir e um costume sancionado e legitimado (TURA, 2010, p. 159).

Essas formas ritualizadas são estabelecidas nas instituições de ensino e determinam uma cultura escolar que contribui para o controle sobre o funcionamento da escola, conforme destacou a diretora na sua narrativa acima. Mesmo que, naquela escola, houvesse aulas aos sábados, a regra institucional não permitia atender a essa condição, que a difere das demais; dessa forma, torna homogêneo um trabalho que por natureza é heterogêneo, sobretudo, tratando-se da EJA.

Na contramão do que pensam os gestores da Secretaria de Educação Municipal de Maceió, a diretora da escola municipal, que também foi lócus da pesquisa, conforme já anunciamos, revela-nos que o rompimento com a cultura organizacional em termos das atividades culturais que realizaram “[...] são importantes para diferenciar, além de temas e conteúdos de estudo, o currículo da modalidade de ensino na EJA, do ensino dito regular”.

Nesse sentido, é importante não negar a “existência de criação, de singularidade, de soluções locais, de invenção curricular, de produção de



conhecimento anteriormente negligenciado [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 91), que existem na cultura escolar. As nossas idas e vindas ao Vale do Reginaldo e à escola municipal, repetidas vezes, nos fez participar de atividades culturais e compreender as “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2013) culturas dos estudantes na escola, como exemplificamos a seguir.

A escola realizou uma atividade com todas as turmas de EJA (anos iniciais e finais), fora do espaço da sala de aula, sobre a temática: Regiões do Brasil. Cada turma trabalhou durante um mês, no espaço da sala de aula, um assunto específico, sobre a referida temática. E para a sua culminância foi organizado, em um sábado, um evento aberto para alunos, familiares e demais pessoas da comunidade, com leituras de textos em voz alta, advindos do trabalho em sala. É importante dizer que atividades semelhantes são realizadas, por iniciativas das Igrejas Evangélicas e Católicas, situadas entre o bairro do Poço e no Vale do Reginaldo, por isso os participantes ficaram muito à vontade, ao vivenciarem a leitura dos textos.

No entanto, no âmbito escolar, foi uma iniciativa de contracultura, uma demonstração de resistência à cultura organizacional escolar instituída, ao realizar uma atividade curricular fora da sala de aula e em um dia considerado não letivo e conseguir um grande público, tanto de alunos, familiares e pessoas da comunidade, destacando-se a presença das mulheres, extrapolando a expectativa dos gestores do estabelecimento de ensino.

A partir da nossa vivência nos lócus da pesquisa, configuramos aquele momento como a prática cultural do Encontro, que saía da “beira” do Riacho Reginaldo, das ruas, das barracas e adentrava a escola. Compreendemos que, por meio do evento, esses grupos negavam a rigidez da cultura organizacional da escola demonstrando ser ela “[...] um lugar onde se constroem identidades [e] onde se delimitam diferenças [...]” (TURA, 2010, p. 157). Essa construção e delimitação são possíveis pela:

Noção de circularidade entre culturas [que] estabelece, pois, uma mobilidade fundada na inter-relação e na intertextualidade das culturas e subentende movimentos ascendentes e descendentes, que se processam no interior de uma hierarquia de poderes (TURA, 2010, p. 157).

Observamos, também, que os momentos de dispersão que aconteceram por algumas pessoas presentes, durante as apresentações sobre as regiões

do Brasil, sobretudo, pelos jovens, a partir dos seus referenciais, constituindo-se como momentos de discussão, paralelo ao que estava sendo apresentado. Esses jovens não estavam negando aquele momento, nem a possibilidade de interação com os adultos; estavam atribuindo o sentido e o significado, enquanto grupo, para o acontecimento, em um “[...] influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica” (GINZBURG, 2006, p. 15).

Esses sujeitos resistiam, assim como o grupo que fazia parte do Boi Leão, ao processo de imposição de uma cultura que não lhes faz sentido. Alerta-nos Bakhtin (1992) que,

A significação não está na palavra nem na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzidos através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos (BAKHTIN, 1992, p. 132).

Dessa forma, ficou demonstrado que a cultura escolar desenvolve um processo contínuo de encontros e de aparentes desencontros entre a intencionalidade da cultura organizacional da instituição e as culturas levadas pelos sujeitos. E vai constituindo esse processo na dialogicidade entre os sujeitos que estão em lados opostos e que, por isso causam conflitos, “faíscas” que produzem diferentes significados no contexto escolar.

Os acontecimentos no cotidiano da escola levaram-nos a compreender que, mesmo não encontrando iniciativas oficiais que pudessem fomentar as manifestações das práticas culturais dos sujeitos, elas lá estavam. E foram explicitadas por iniciativas dos próprios estudantes, o que configura a resistência pela aceitação ao espaço formalizado da escola. O que nos pareceu foi que a cultura institucional, ao tentar estabelecer uma ordem, distancia-se da cultura da comunidade. Entretanto, os sujeitos *praticantespensantes* desencadearam uma produção de práticas que subverteram a ordem oficial da escola.

As práticas culturais (in)visíveis estão em todos os espaços em que os sujeitos praticantespensantes usando táticas interagem, resistem e subvertem. Estavam/estão no Vale do Reginaldo que é um celeiro de práticas culturais da cidade de Maceió e na escola municipal. Ao adentrarmos no cotidiano e deixarmos ser levadas pelos rastros de pirilampos e pássaros noturnos, passamos a enxergar essas práticas.



Conclusão

O estudo fez-nos compreender que duas práticas culturais (in)visibilizadas no Vale do Reginaldo se relacionam e se manifestam no cotidiano da escola, como acontecimentos mais importantes para os sujeitos praticantes-pensantes: a do Encontro e a do Boi Leão. Nas práticas dessas culturas, o processo de interação verbal (BAKHTIN, 1992) entre os sujeitos e os grupos sociais foi pressuposto para esses acontecimentos. A palavra e a contrapalavra ditas em um espaçotempo deram vida às práticas culturais (in)visíveis do referido Vale e na escola municipal.

Enfatizamos, portanto, que esses grupos sociais inventam e reinventam práticas culturais, como acontecimentos que se revelam por meio das relações, interações e trocas entre os sujeitos *praticantes-pensantes* que, usando táticas cotidianas, resistem à ordem vigente. Compreendemos que a prática cultural do Encontro, como acontecimento reinventado; e a Prática do Boi Leão, como acontecimento de resistência, assim como outras práticas culturais de outros contextos, podem constituir-se como pontos de partida para produção de conhecimentos e de sentidos na escola, acerca dos problemas e diálogos estabelecidos por um grupo ou por pessoas em interação –, como exemplo, os moradores do Vale do Reginaldo. Essa interação é possível em razão dos elementos sociais e culturais em comum, ou mesmo diferentes de um grupo, mas que geram diálogos, problematizações e compreensões.

No caso específico do Vale do Reginaldo, os encontros (re)inventados e a prática de resistência resultaram em mudanças de comportamentos dos seus moradores e dos estudantes no contexto escolar. Esses acontecimentos mantiveram-se como práticas interacionais que permitiram/permitem as trocas de experiências e discussões sobre os problemas locais, e criação de resistências para as mudanças estruturais que vivem o Reginaldo, bem como para vivenciarem outros acontecimentos do cotidiano.

Embora esses sujeitos sejam compreendidos apenas enquanto consumidores por uma elite que acredita ter e produzir uma cultura “verdadeira” e, terem tais sujeitos o status de dominados, eles não são sujeitos passivos e dóceis. O cotidiano nos mostrou que as práticas culturais de resistência são criadas, mesmo que essas criações não sejam legitimadas, oficialmente, por aqueles que acreditam ter o poder absoluto no espaço do Vale do Reginaldo e na escola.

Notas

- 1 Os termos juntos utilizados neste texto, referem-se ao entendimento nos escritos de Alves (2003), aliados a grupos de pesquisas sobre os estudos no/do/com o cotidiano, que indicam os limites das dicotomias teóricas e práticas, criadas pelas ciências na Modernidade, mostrando que os elementos desses estudos devem apresentar-se como processuais.
- 2 Este artigo é um recorte de uma pesquisa que teve como objeto de estudo as práticas culturais, realizada no âmbito do PROCAD/Casadinho (CNPq 2012-2014), projeto que envolve a UFAL/ UERJ/UFRN.

Referências

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Prefácio – Continuando a conversa. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira (Org.). **Aprendizagens cotidianas com pesquisa** – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (v. 2).

_____. **A cultura no plural**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. **A invenção do cotidiano: 1. arte de fazer**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DIRETORA. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), 3 jun. 2013.

DONA APARECIDA. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), 12 set. 2012.

DONA DÉ. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), 13 jun. 2013.

FREITAS, Antonio Francisco. **O diálogo em sala de aula** – análise do discurso. Curitiba: HD Livros Editora, 1999.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. O cotidiano de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Duarte. **Cultura organizacional: comunicação e identidade**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.



HALL, Stuart. **Da diáspora** – identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editoras UFMG, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Formação de educadores de jovens e adultos no Programa Geração Cidadã**: relação entre saberes na proposição curricular. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira. **Aprendizagens cotidianas com pesquisa** – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

SOUZA, Cassia Garcia de; MENEGHELLO, Marinez; PASSOS, Angela; PINELA, Thatiane; GIARETTA, Liz Andréia; BELLUSCI, Simoni; SOSSO, Juliana. **É bom aprender**: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e artes. Educação de Jovens e Adultos – EJA. São Paulo: FTD, 2009. (v. 2).

SR. MARCOS DA ASSOCIAÇÃO. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), 3 jun. 2013.

SR. MARCOS 1. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), 29 ago. 2013.

SR. PAULO. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), 3 jun. 2013.

TORRES, Leonor Lima. Escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), v. 21, n. 1, p. 59-81, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira



Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos | Multieja |
CNPq
E-mail | naide12@hotmail.com

Profa. Dra. Elisabete Duarte de Oliveira
Instituto Federal de Alagoas
Coordenação das Licenciaturas
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos | Multieja |
CNPq
E-mail | elisabete.ifal@gmail.com

Recebido 28 ago. 2016
Aceito 13 set. 2016

Currículo em EJA: práticas culturais, direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes

Inês Barbosa de Oliveira

Jane Paiva

Mailsa Carla Pinto Passos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Discutem-se aqui aspectos de pesquisa desenvolvida no Procad Casadinho, com os temas da educação continuada e das práticas culturais de populações subalternizadas – público da educação de jovens e adultos – e dos conhecimentos subjacentes, na perspectiva da ecologia dos saberes, em articulação com currículo. Fundamenta-se na concepção de que aprender por toda a vida é direito, que articula produções culturais e reflexão curricular em redes de conhecimentos e de valores. Estrutura-se a partir do campo do currículo e de estudos do cotidiano escolar, e apresenta como aprendizagem a ideia de que a forma coletiva de produzir conhecimento possibilitou deslocamento da noção de que “a teoria é mais saber do que a prática” que preside a organização do currículo e que negligencia práticas sociais e culturais. Supera a desqualificação dos saberes cotidianos em benefício dos saberes formais, e o entendimento cientificista do currículo, assumindo-o como criação cotidiana produzida por processos múltiplos e singulares.

Palavras-chave: Procad Casadinho. Currículo como criação cotidiana. Direito a aprender por toda a vida.

113

EJA Curriculum: cultural practices, the right to learn throughout life and ecology of knowledge

Abstract

The research aspects discussed here, developed in the Procad Casadinho Project along with the issues of continuing education and cultural practices of subaltern populations – public education of young people and adults – and underlying knowledge from the perspective of the knowledge ecology, are hereby considered in conjunction with curriculum. It is based on the concept that learning throughout life is a right, articulating cultural production and curricular reflection on networks of knowledge and values. It is structured in the field of curriculum and school's daily life studies and presents, as learning process, the idea that collective way of producing knowledge has provoked a possible displacement of the notion that “the theory is more knowledge than the practice” that presides over curriculum's organization, ignoring somehow social and cultural practices. Overcomes the disqualification of everyday knowledge compared to formal knowledge and the scientism understanding of curriculum, taking it as a daily creation produced by multiple and unique processes.

Keywords: Procad Casadinho Project. Curriculum as everyday creation. Right to learn throughout life.

Curriculum en EPJA: prácticas culturales, aprendizaje por toda la vida como derecho y ecología de conocimientos

Resumen

El texto intenta discutir aspectos de investigación desarrollados en Procad Casadinho bajo los temas de educación continua y las prácticas culturales de las poblaciones subalternas – público de la educación de adultos – y el conocimiento subyacente desde la perspectiva de la ecología del conocimiento y reconocimiento, en conjunción con el plan de estudios (curriculum). Se basa en el concepto de que el aprendizaje durante toda la vida es un derecho, que articula las producciones culturales y la reflexión curricular en las redes de conocimiento y valores forjados en el cotidiano. Estructurado desde el campo de plan de estudios (curriculum) y los estudios escolares cotidianos, y se presenta como el aprendizaje de que la forma colectiva de la producción de conocimiento desplaza la idea de que "la teoría es más saber que la práctica", que preside la organización del plan de estudios y negligencia a las prácticas sociales y culturales. Supera la descalificación del conocimiento cotidiano para el beneficio de los conocimientos formales, y la comprensión formalista y el curriculum cientificista, tomándolo como una creación diaria producida por múltiples y singulares desinvisibilizados procesos locales de tesitura y la creación, con la participación de aprendizaje, los valores culturales, las redes y conocimiento previo.

Palabras clave: Procad Casadinho. Plan de estudios como la creación cotidiana. Derecho a aprender durante toda la vida.

Introdução

Este texto propõe-se a apresentar e discutir aspectos relevantes de pesquisa em fase de finalização, desenvolvida a partir de Edital CAPES-CNPq Procad Casadinho em torno de temas da educação continuada, do currículo e das práticas culturais. Num primeiro momento, a ideia era articular currículo e educação de jovens e adultos (EJA), enredando pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) envolvidos com um ou outro tema, ou ambos. Depois de conversas e primeiros esboços, percebermos a necessidade de ampliar a temática de modo a contemplar as exigências



do Edital, bem como nossas próprias, de consistência teórico-epistemológica, política e institucional.

Foi assim que, ao final, também incluímos a questão das práticas culturais em articulação com o currículo e com a EJA. Entendemos que com essa articulação poderíamos contemplar a discussão pretendida, pois o debate em torno das práticas culturais das populações subalternizadas – público prioritário da EJA – e dos conhecimentos que lhes são subjacentes seria necessário para a realização da ação de pesquisa interinstitucional proposta na perspectiva da ecologia dos saberes e dos reconhecimentos, formulada por Boaventura de Sousa Santos (2000, 2004, 2006, 2010).

Assim, tomando por fundamento a concepção de que o direito de aprender por toda a vida, bem como as aprendizagens culturais cotidianas e a reflexão curricular se articulam em redes de conhecimentos e valores forjados na criação curricular cotidiana e na produção de aprendizagens (significativas). Procuramos desenvolver ações integradas, adequadas aos objetivos de colaboração interinstitucional e produção de conhecimento em torno dos temas escolhidos, de modo articulado.

Começamos a desenvolver nossas atividades fosse por meio de missões de pesquisa, de interlocução virtual ou pelo intercâmbio de estudantes, buscando discutir as diferentes questões colocadas pelo projeto.

Numa dimensão, trabalhamos as aprendizagens cotidianas¹ como elemento constituinte da inserção dos sujeitos sociais no universo cultural do qual fazem parte, articulando-as tanto ao campo do currículo – entendido como criação cotidiana dos sujeitos das escolas, habitadas, portanto, pelos pertencimentos, conhecimentos e valores que esses sujeitos trazem de seus ambientes socioculturais – quanto ao campo da EJA e da aprendizagem por toda a vida, sempre um processo social e cultural, além de cognitivo.

Em nossos estudos curriculares entendemos que a vida cotidiana nas escolas transcende os padrões estruturais de pertencimento cultural, que costumam se limitar a pobres oposições duais entre brancos e negros, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, inteligentes e não inteligentes, bonitos e feios etc. Do mesmo modo, os processos de ensino/aprendizagem transcendem os conteúdos de ensino e os modelos didáticos, as metodologias de ensino bem como as normas de comportamento escolar. É sobre essas especificidades e sutilezas que nos debruçamos nas pesquisas *nosdoscom*

os cotidianos das escolas e, nessa cooperação de pesquisa, buscamos nos debruçar também sobre a complexidade dos pertencimentos culturais e processos identitários e, ainda, sobre os diferentes processos de aprendizagem que fazem parte de nossas aprendizagens ao longo da vida.

Nas redes educativas nas quais e com as quais temos dialogado, antes e durante o desenvolvimento dessa cooperação de pesquisa, tem sido possível observar e acompanhar, percebermos redes de *fazeressaberes* valores múltiplos, contraditórios e mesmo antagônicos, coabitando esses *espaços-tempos* e interferindo nas relações entre os sujeitos sociais e, portanto, nos processos de aprendizagem e de formação cultural de todos e de cada um. Muitas interferências e criações surgem permanentemente, estabelecendo um dinamismo concreto, configurando realidades sempre híbridas, impossíveis de enquadramento em qualquer modelo ou receita de como deve ser isto ou aquilo ou de quem está certo ou errado, quem sabe mais ou menos.

Essa convicção a respeito da singularidade, da especificidade de cada realidade, contribui para reforçar a ideia de que, se as queremos compreender em sua efetividade, em sua concretude, precisamos conhecer seus *fazeressaberes* cotidianos para além dos modelos que as inspiram e as condicionam, bem como compreenderas normas e determinações das diferentes políticas curriculares sob as quais os currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) se constituem. Para além dos modelos, mas sempre considerando o fato de que as experiências educativas se constituem a partir desses modelos, vivemos e convivemos com uma imensa pluralidade de experiências, com processos de negociação múltiplos, mais ou menos explícitos, misturas diferenciadas entre os modelos, criações curriculares locais e outros elementos que tecem a complexa rede que constitui a formação de todos nós.

Neste texto, trataremos desses diferentes aspectos da formação dos sujeitos: cultural, nas escolas e na vida. Pensaremos o trabalho em sua dimensão teórico-epistemológica mais do que empírica, procurando levar nossos leitores à compreensão da articulação possível entre eles, dos nexos que nos guiaram no processo de desenvolvimento da pesquisa e na interlocução entre seus membros inseridos nas três universidades, professores e estudantes pesquisadores.

Estruturamos o texto a partir da discussão curricular, remetendo-a, sempre que consideramos necessário, à questão do direito de aprender por toda



a vida e às práticas culturais. Estas trazem exigências políticas e epistemológicas para a reflexão curricular, na qual nos situamos defendendo a perspectiva do currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012) e procurando apontar o potencial emancipatório dessas criações, ampliado e melhor contemplado quando consideramos a validade política e epistemológica das práticas culturais de populações hoje subalternizadas e sua influência sobre processos educativos e sobre aprendizagens que deles emergem, por toda a vida.

O campo do currículo e os estudos do cotidiano escolar

Apresentamos, em primeiro lugar, uma breve reflexão sobre o desenvolvimento histórico do campo do currículo, situando algumas questões atuais que o interrogam, notadamente em sua relação com a perspectiva do direito de aprender por toda a vida. Abordamos, também, nesta discussão, o campo de estudos do cotidiano e sua forma de conceber o currículo. Trazemos para o centro do debate a noção de tessitura do conhecimento em rede e a influência dos pertencimentos culturais sobre essas redes e sobre os currículos cotidianamente criados. Introduzimos o tema a partir de Oliveira (2012) que afirma que:

No estudo histórico da constituição do campo do currículo, é possível observar uma evolução – não linear nem necessariamente positiva – dos primeiros escritos e proposições aos dias de hoje, no sentido da complexificação dos estudos, pela inserção frequente de novos elementos de análise das variáveis intervenientes na sua produção e compreensão. Já em 1999, Silva alertava para essa evolução na qual ele identificava três grupos de tendências: as conservadoras ou não críticas, as críticas e as pós-críticas, todas elas nuançadas por múltiplas vertentes (OLIVEIRA, 2012, p. 77).

Assim, para o que nos interessa neste texto, podemos afirmar que o surgimento do campo pela formulação das chamadas teorias tradicionais nos deixou como legado a noção de currículo como um conjunto selecionado de conhecimentos, organizados de modo coerente e tecnicamente apropriado, oriundos do conjunto maior de conhecimentos “acumulados pela humanidade”.

Nessa perspectiva, o conhecimento é um dado preexistente ao sujeito que conhece ou aprende, é transmissível e, sobretudo, é único na humanidade. Grupos sociais dominantes e subalternizados, conhecimentos plurais e

até contraditórios não são considerados bem, como não são consideradas as relações de poder que validam uns enquanto desqualificam outros. A humanidade é entendida como sendo uma só e que tenha produzido UM conjunto único de conhecimentos, que estão acumulados e podem ser transmitidos por meio da educação formal.

Já em nossas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos das escolas, vimos entendendo que nessas instituições não é assim que a vida acontece. Assim, vamos trabalhar a partir da ideia de que os processos de criação de conhecimentos/práticas são processos sociais nos quais as estruturas sociais, as relações de poder, as circunstâncias do momento, as possibilidades da competência científica e da vida pessoal dos pesquisadores, os *espaçotempos* nos quais tudo será pensado, vivido e produzido se enredam, não permitindo manter a crença nas fronteiras que a modernidade pretendeu demarcar entre essas diferentes instâncias e dimensões.

Portanto, e com base nesse princípio, compreende-se o cotidiano diferentemente do aprendido: ele deixa de ser percebido como *espaçotempo* específico de reinado do senso-comum, dissociado dos (e inferior aos) espaços de produção do conhecimento. Deixando de ser o lócus da repetição e mera expressão do óbvio irrefletido, assume uma importante dimensão de lócus de efetivação de todos os entrecruzamentos que compõem a complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimentos e práticas científicos, sociais, grupais, individuais. O desafio que se coloca a essa perspectiva teórico-político-epistemológico-metodológica de compreensão do mundo (e da escola) envolve muitas questões a respeito do que podemos aprender com o cotidiano e com os currículos praticados para além do que nos ensinam os modelos teóricos sociais, escolares e curriculares.

Porque os momentos são 'locais' de tempo e de espaço, a fixação momentânea da globalidade da luta é também uma fixação localizada e é por isso que o cotidiano deixa de ser uma fase menor ou um hábito descartável para passar a ser o campo privilegiado da luta por um mundo e uma vida melhores (SANTOS, 1995, p. 167).

Atribuindo, pois, à vida cotidiana não mais o status de uma instância do real dissociada das estruturas nas quais se inscreve, mas o de campo no qual essas últimas se efetivam, sempre de acordo com as possibilidades e circunstâncias específicas de cada *espaçotempo*, reconhecemos a importância



e a efetividade dos *saberesfazer*es tecidos pelos diferentes praticantes da vida cotidiana, nos diferentes *espaçotempos* de prática social – que Santos (2004) entende, todas, como práticas de conhecimento – e com elas, a relevância social e política desses mesmos *saberesfazer*es para a reflexão social e educacional. Talvez seja essa convicção que nos permitiu formular e desenvolver este projeto, pois ela nos assinala tanto a importâncias dos diferentes *espaçotempos* de aprendizagem ao longo da vida – antes, durante ou depois da escolarização, com ou sem escolarização, nas aprendizagens e práticas culturais *dentrofora* das escolas – acreditando firmemente na superação do modo moderno cientificista e linear de compreensão dos processos de aprendizagem e de formação.

Nesse sentido, a pesquisa que desenvolvemos tem visado, também, a contribuir para o combate que travamos contra essa perspectiva hegemônica de compreensão dos currículos e dos processos de aprendizagem. Permite o desenvolvimento de estudos, enredando diferentes conhecimentos e sua validade, pesquisadores e estudantes nela envolvidos, no sentido de demonstrar o equívoco dessas proposições e crenças. Estudos como os desenvolvidos por Paiva (2014; 2015) em cooperação com estudantes da UFAL em módulos disciplinares realizados, assim como junto àqueles que desenvolveram trabalhos em modalidade presencial no Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas, processos educativos* (bolsa de mestrado e doutorado sanduíche) contribuem para a compreensão do que são aprendizados – resultados da ação pedagógica e do aprender por toda a vida – esta última ação inerente à vida de cada ser humano. As aprendizagens viabilizadas por essas pesquisas evidenciam saberes outros, produzidos em outras circunstâncias e enredados uns aos outros.

Assim, nossas pesquisas se desenvolveram na perspectiva de pensar *educação continuada* a partir de processos que extrapolam o cotidiano de instituições escolares, mas sem desprezá-los, entendendo que *aprendizagem* parece ser palavra chave no mundo contemporâneo e tema candente diante da complexidade de exigências que se põem diante de sujeitos jovens, adultos e idosos. Transformações se operam velozmente na realidade, inovações invadem o cotidiano, indicando a riqueza da produção de conhecimentos em todas as áreas, desafiando a compreensão de quem nasceu e se formou em um mundo dado, quase pronto, cujos conteúdos faziam crer que era só um – e apenas um – o mundo (PAIVA; SALES, 2013).

A pluralidade epistemológica do mundo e as aprendizagens que propiciam

Desde os anos de 1920/1930, formulações teóricas sacudiram o paradigma da ciência clássica, e a física quântica alterava o conhecimento até então posto. Entretanto, quase cem anos depois, ainda navegamos e nos embatemos entre modelos explicativos do tal mundo dado e possibilidades de compreender que cada um de nós cria um mundo (CAPRA, 1996).

Possibilidades que apenas alguns atores são capazes de exercer e que são exercidas apenas em certos lugares. [...] [e que se realizam num] tempo empírico que flui da existência de possibilidades concretas, que permite uma história já feita ou uma história por fazer (SANTOS, 1999, p. 15. grifo nosso).

Enlaçados pela aceleração do tempo e a restrição do espaço, cada dia mais definido nas sociedades capitalistas como resultantes inexoráveis de um modelo produtivo praticamente sem volta, este tempo empírico, sempre fugaz, associado ao espaço em que se realizam a existência e os saberes que nele se produzem (SANTOS, 1999), exige da atividade científica trabalhar com pedaços de tempo que invariavelmente conectam o acontecer local – e suas produções – e o acontecer global, de modo que estas produções possam se realizar (no sentido de existir na realidade) nesse *espaçotempo* presente, cujo futuro é também, e sempre, realizável.

O movimento de aprender do mundo e com o mundo, em *espaçotempo* definido – feito pela experiência social –, implica compreender que “[...] a datação do mundo faz com que tenhamos sempre que estar revendo conceitos” (SANTOS, 1999, p. 26).

Aprender em um mundo nunca dado, mas produzido continuamente, exige novas atribuições de sentido ao que significa para todos os sujeitos, incluindo pesquisadores. Se antes nossas questões se colocavam sobre como aprendem crianças, jovens, adultos e idosos, no marco de um novo paradigma há que ressignificar o *aprender*, preenchendo o conceito de mudanças ao longo do tempo e de sua datação; de que mudanças acontecem em práticas formais e não formais de aprendizado, feitas em instituições escolares, ou em espaços sociais, ou ainda, como produto de ações que educam nas sociedades, em *espaçotempo* sempre renovado.



O trabalho de investigadores do campo das ciências humanas e sociais sobre processos que educam nas sociedades contemporâneas evolui para um sem número de perguntas que põem à prova achados científicos, conclusões provisórias constituídas a cada nova pergunta formulada.

O sentido de aprendizagem, portanto, neste século, deixa de ser uma construção estática, fechada, para assumir dinamicidade incalculável, tais são as formas de aprender, os interesses dos aprendentes, os modos como se ensina/educa em sociedade, desvelando o mito de que a escola é a instituição por excelência onde se aprende, porque todos os espaços sociais cumprem essa função com maestria.

As relações entre os sujeitos abandonam questionáveis hierarquias para se fazerem na horizontalidade de trocas, de intercâmbios, de interseções, mediadas por novos dispositivos tecnológicos (quase) instantâneos, produzindo resultantes da mescla de culturas, saberes e conhecimentos que se põem em jogo, e ressignificam o sentido de aprender.

Mais do que nunca, nos tempos presentes, aprende-se na prática social, pelas formas como seres humanos ocupam e se projetam no mundo, agindo sobre ele e transformando-o, para si e para produzir o que se vem conhecendo como “complexidade do mundo” – não do mundo, em sentido único, mas de um mundo, particular, singular –, e de cada sujeito cognoscente que sobre ele atua, com suas aprendizagens, formas de conhecer, de intervir e de interpretá-lo.

Diferentemente de tempos outros, na contemporaneidade as interações sociais, nas diversas formas de aproximar os sujeitos, tanto em planos físicos quanto virtuais, aceleram o *espaçotempo* e recriam modos de conhecer, inaugurando/reconhecendo a prática social como locus de aprendizagem.

Com todos esses reconhecidos processos de aprendizado na contemporaneidade, impressos na concepção de educação continuada, indaga-se e se busca compreender como políticas públicas e projetos de pesquisa expressam nas suas proposições a emergência de necessidades de aprendizagem de sujeitos – seja na escolarização ou na formação mais ampla –, diante da concorrência desses inúmeros espaços de aprender?

Na perspectiva das aprendizagens e conhecimentos tecidos nessas pesquisas, envolvidas com processos e concepções outras de produção e circulação, podemos confirmar, mais uma vez, a validade epistemológica, política e

educacional da noção de currículos como tessitura cotidiana (OLIVEIRA, 2012). Por esta noção, supera-se o formalismo hegemônico nas teorias tradicionais de currículo e questiona-se sua validade, evidenciando não só as possibilidades de tessitura de currículos e de reconhecimento dos conhecimentos não cientificamente produzidos, mas ampliando politicamente a crítica ao formalismo. A ampliação da crítica exige interrogarmo-nos sobre os motivos da presença de determinados saberes e leituras de mundo nas escolas, e a quem interessa manter a escola racista, machista, heteronormatizada e burguesa, com seus currículos formalistas, tecnicistas, cientificistas. A noção de currículo como criação cotidiana muito contribui para esta reflexão.

O currículo como criação cotidiana dos *praticantespensantes* das escolas

Na obra que produzimos, a partir de pesquisas anteriormente desenvolvidas (OLIVEIRA, 2012), tecemos a noção de *currículo como criação cotidiana dos praticantespensantes* nas/das escolas. Ressaltando que, exatamente porque acreditamos que nesse processo de criação estão presentes diferentes e múltiplos conhecimentos e práticas sociais, é que acreditamos que a noção seria útil a esta pesquisa. Entendemos os currículos praticados como criação invisibilizada pelo pensamento educacional hegemônico. Estes são criados nos cotidianos das escolas e podem e merecem ser estudados, de modo a que os compreendamos para além daquilo que neles obedece ao *status quo*, e que se impõe como norma. Esses processos permitiriam a desinvisibilização e possível multiplicação de experiências emancipatórias desenvolvidas nas escolas e em outros espaços educativos e por meio de diferentes práticas culturais.

Partimos da ideia de que ao compreendermos os currículos como criações cotidianas dos praticantes das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhes são dadas para consumo (CERTEAU, 1994), num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos tecidas por esses praticantes podem dar origem a práticas curriculares emancipatórias. Essas redes são fruto dos diversos modos de inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político-ideológico que habita a sociedade; e, portanto, se tecem nas



escolas e nas políticas curriculares, nas práticas culturais cotidianas e nos processos não formais de aprendizagem.

O princípio que nos rege é o de que os currículos são criados em processos de influência mútua (em rede) entre propostas, ideias, documentos, debates e vida cotidiana, por meio dos quais são recriados uns e outros. O entendimento que o acompanha é o de que a criação curricular envolve uma circularidade que indica a impossibilidade de definir onde começam e terminam esses processos de influência mútua entre "práticas" sociais e culturais cotidianas, conhecimentos formais e não formais, valores, crenças e ideais dos praticantes da vida cotidiana, que nos foi útil durante todo o desenvolvimento desta pesquisa e dos campos em que ela se desenvolveu – o dos currículos, das aprendizagens por toda a vida e o das práticas culturais.

Podemos aqui lembrar Ginzburg (2001), na referência que faz à hipótese bakhtiniana de "circularidade das culturas". Segundo Bakhtin (apud GINZBURG, 2001, p. 23), existe "[...] uma influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante [...]" – embora o próprio Ginzburg reconheça a dificuldade de se precisar "[...] os modos e os tempos dessa influência" com base na documentação histórica disponível.

De qualquer modo, afirma Ginzburg (2001, p. 22-23), essa hipótese permite superar tanto a perspectiva de compreensão de Mandrou, que atribui às classes subalternas uma "[...] passiva adequação aos subprodutos culturais distribuídos com generosidade pelas classes dominantes [...]" quanto a de Bolleme (apud GINZBURG, 2001), segundo a qual há "[...] uma tácita proposta de valores, ao menos em parte autônomos em relação à cultura dessas classes [...]" ou, ainda uma terceira hipótese, foucaultiana, que defende a ideia de que há "[...] um estranhamento absoluto que se coloca para além, ou melhor, para alguém da cultura" (FOUCAULT apud GINZBURG, 2001, p. 23).

A superação de outros modos, alguns subalternizantes das culturas ditas "populares", é um dos elementos relevantes desta noção. Associada à ideia cereteuniana de que os *praticantespensantes* da vida cotidiana produzem seus conhecimentos e práticas sociais a partir das regras e produtos que lhes são dados para consumo (CERTEAU, 1994), contribui para compreendermos os modos por meio dos quais ideias, documentos e debates criados em determinado *espaçotempo* social e cultural dialogam permanentemente com outros *espaçotempos*. Também estes são apropriados e modificados pelos

sujeitos sociais, exatamente porque, mais do que os consumir, estes os criam e recriam, usando-os de modos próprios, enredando-os aos seus conhecimentos, valores, ideias, crenças e trajetórias pessoais e profissionais anteriores. Nos diálogos produzidos nesses e por esses enredamentos *prácticamente* práticas, posições e concepções diferenciadas – a respeito do que é e deve ser a educação, o currículo, a sociedade e a prática educativa – se expressam. Produzem-se, umas e outras e umas às outras, por meio de diálogos circulares e negociações de sentidos em que, em diferentes momentos, umas influenciam outras, sem que possamos saber ao certo quais são essas influências e interlocuções e que produtos geram. São processos cuja importância está neles mesmos, para além dos produtos sempre provisórios, a que dão vida.

Assim sendo, vamos compreender que, para além da hipótese bakhtiniana, é relevante considerar a noção de “usos” (CERTEAU, 1994) bem como a de tessitura de conhecimentos em rede (ALVES, 2008), como contributos para a reflexão que desenvolvemos nesta e em outras pesquisas. Entendemos, ainda, que a noção de tessitura de conhecimentos em rede tem potencial epistemológico, contribuindo também para o questionamento da ideia da construção arbórea do conhecimento. Essa ideia sustenta, em seus desdobramentos, a perspectiva de compreensão do conhecimento e de sua tessitura como uma construção linear, de direção previsível e obrigatória, como uma trajetória que começa com os conhecimentos “básicos” e termina na alta especialização, que negligencia conhecimentos “populares” ou advindos de experiências e práticas culturais.

O interesse do “uso”, nesta pesquisa, da noção de currículo como criação cotidiana dos *praticantes pensantes* das escolas também nos remete à outra relevante questão que envolve nossa opção político-epistemológica pelo desenvolvimento desta investigação, a partir desses três temas e das relações entre eles: a produção curricular cotidiana pode ser considerada potencialmente emancipatória, na perspectiva formulada por Santos (2004), compreendendo a emancipação social como possibilidade de criação de relações mais ecológicas entre diferentes conhecimentos, temporalidades, culturas, escalas e sistemas de produção (SANTOS, 2004).

A desinvisibilização de práticas sociais não captáveis ou compreensíveis na perspectiva das monoculturas hegemônicas promovida pela sociologia das ausências (SANTOS, 2004) permitiria ampliar o presente, reconhecendo nele experiências desperdiçadas pela redução do real ao compreensível e



formulável no contexto da racionalidade ocidental moderna – a razão indolente. Paralelamente, essa multiplicação da experiência do mundo percebida abre a possibilidade de investimento na tessitura de realidades ainda não existentes, cujas possibilidades de efetivação estão inscritas nas experiências invisibilizadas pela redução do real às monoculturas referidas.

Nesse sentido, os currículos *pensadospraticados* em diferentes espaços sociais educativos, formalmente estruturados ou não, podem e merecem ser estudados, de modo que os compreendamos para além daquilo que neles obedece ao status quo, e que se impõe como norma. A desinvisibilização e possível multiplicação de experiências emancipatórias em educação, situadas em diferentes campos e processos educativos, contribuiria para a tessitura da ecologia de saberes (SANTOS, 2010) que poderia representar mais justiça cognitiva – condição *sine qua non* da justiça social – ao se fundar na ideia de que nenhum conhecimento pode, *a priori*, ser considerado superior a outros e que o critério de validação de todos seria sua aplicabilidade social na resolução de problemas. Ainda nessa perspectiva, a justiça social depende da ampliação do conceito de cidadania, para além da cidadania vertical que dá conta das relações de deveres e direitos entre cidadão e Estado, chegando ao que seria uma cidadania horizontal, relativa às obrigações horizontais dos cidadãos uns com os outros, atingida por meio da solidariedade.

Cabe ressaltar que a emancipação social é aqui entendida como “[...] um conjunto de lutas processuais sem fim definido [...]” (SANTOS, 1995, p. 277) e a democracia como um sistema social no qual as relações entre sujeitos individuais e sociais, seus conhecimentos e modos de estar e compreender o mundo se baseiam no reconhecimento mútuo, no qual não há lugar para hierarquias apriorísticas ou fixas.

Na esteira da compreensão dessas criações curriculares cotidianas como processos sociais e educativos que transcendem o *espaçotempo* escolar, também uma premissa desta pesquisa, confirmada ao longo do desenvolvimento do Projeto, nos permite assumir a pluralidade de conhecimentos e de vozes sociais: a noção de sua tessitura em rede e a participação de todos os nossos processos de inserção social nela, como indício de que esta produção se associa, estreita e permanentemente, às nossas experiências culturais, tendo papel relevante na formação de nossas identidades.

Práticas e identidades culturais e redes de conhecimentos

Os repertórios culturais têm se constituído em tema importante para o conhecimento das aprendizagens cotidianas – as quais correspondem a currículos – se os entendermos como recortes na cultura e produção de significados sobre essa mesma cultura.

O diálogo com os repertórios culturais permite conhecer como se aprende, como se ensina e em que medida os sentidos de pertencimento estão imbricados aos processos de conhecimento. E mais, permite compreender como se dá a criação curricular cotidiana. A invenção do currículo a partir dos usos e apropriação das práticas pelo “homem comum” (CERTEAU, 1994).

Entretanto, para isso, nos mantemos atentas às armadilhas que o termo identidade oferece. Ao invés de tratar o fenômeno como fixidez e essencialismo, temos preferido assumi-lo como processos identitários, compreendendo, como lembra Hall (2003), que a “identidade é um tornar-se”, o que significa viver processos de identificação, dinâmicos, em constante movimento de atualização e de negociação de sentidos.

126 Compreendemos, assim, as práticas culturais como fenômenos atualizadores destes processos identitários. As práticas estão sempre permeadas por relações complexas nas quais se fazem também presentes os nexos saber/poder, dentro/fora, incluído/excluído, centro/periferia, eu/outro, matizados em diferentes nuances produzidas pelos “usos” e apropriações dos sujeitos. Usos que não se dão no vazio, mas, sim, em uma sociedade concreta, real, histórica, refletida e refratada nos ambientes escolares e nos currículos.

Assim, faz-se necessário pensar as práticas culturais em articulação com currículo e com a EJA. Pensar em processos educativos – como é aqui o caso – articulando-os com as demais instâncias da vida social, pois como afirma Sodré (1983) nada na existência coletiva acontece sem motivo, nada acontece fora do tempo, tudo tem o lugar próprio, e não outro, tudo traz a marca indelével da sociedade.

Esta forma de compreender os sujeitos e as culturas na contemporaneidade coaduna-se com aquilo para o que Hall (2003) chama nossa atenção. O autor afirma que, por um tempo, a “modernidade” era transmitida de um único centro. Hoje, ela não possui esse tal centro, as “modernidades” estão por toda parte, o que configura uma dependência/articulação inexorável entre os



diferentes setores e práticas, culturas e sujeitos que vivem e convivem nesses contextos de modernidades.

O que definiria o caráter “multicultural” do mundo contemporâneo seria essa multiplicidade de atravessamentos de sujeitos e práticas, que não estão alheios às disputas de poder e a uma ordem social dada, mas que desarrumam/rearrumam a sociedade, criando sempre novas e infindáveis tensões e re-arranjos culturais e/ou identitários.

Pensar processos de ensino-aprendizagem em EJA, seus currículos e o papel das práticas culturais nesta relação exige uma necessária articulação entre o que é único e o que é múltiplo, o global ao que é local, bem como exige, em constante tensionamento, movimento e conflitos presentes aqui. Não há neutralidade neste campo. O que existe é disputa discursiva, disputa de modelos.

Mais do que refletir sobre quais os conteúdos dessas práticas ou – dito de outra forma – ter como foco “o que” se aprende-ensina nestes contextos culturais, nos parece mais interessante pensar sobre quais os deslocamentos identitários (BHABHA, 1998) e os processos emancipatórios relacionados a estas práticas.

Cabe pensar que, quando o sujeito “vive”, compartilha e interpreta o mundo em diálogo com essas práticas, toda uma série de saberes, modos coletivos de compreender esse mundo, princípios éticos e estáticos são acionados, porém, mais do que isso: junto com esses saberes emergem memórias, afetos e, o mais importante, um reposicionamento desse sujeito na sociedade e no grupo.

Questões fundamentais emergem daí: “Quais saberes são legítimos nestes contextos?”, “a enunciação desses saberes desloca socialmente quem os enuncia?”, “a que este conjunto de saberes representa?”. Questões como essas são potencializadoras para se pensar as práticas cotidianas no âmbito do currículo. Mais do que isso, essas questões remetem à necessidade de repensar práticas curriculares usuais cujo discurso exige “partir da realidade do sujeito”, sem que, efetivamente se concretize como marco experiencial. Saberes produzidos na prática sociocultural são reafirmados como fundamentos de concepções curriculares que atendem exigências de sujeitos jovens, adultos e idosos e que, mesmo reconhecidos e identificados como tais, frequentemente restam como saberes “em suspenso”, sem que se saiba o que fazer com eles,

nem como apreendê-los como currículo, forjado pelos *praticantespensantes* da EJA.

Entendemos que, nos ambientes de EJA, diferentes universos culturais, manifestações, concepções de mundo coexistem, negociam e hibridizam-se – o que não significa dizer que essa relação se dá de maneira harmoniosa e sem tensão.

A relação é polifônica – investida de uma multiplicidade de vozes sociais em processo de responsividade e não acabamento; de circulação de vozes e contravozes que se articulam em movimento dialógico (BAKHTIN, 2003; 2008).

É assim que as culturas se organizam, reconfiguram-se, tensionam-se permanentemente. Sujeitos de mundos sociais e de matrizes culturais distintos dialogam, o que ocasiona um movimento de constante re-invenção das práticas (HOBSBAWM; RANGER, 2002) e paralelamente a isso a constante “fabricação das identidades”, nos processos de uso, aos quais se refere Certeau.

Na pesquisa interinstitucional em questão, realizada por nós no contexto do Procad Casadinho, buscamos compreender como, em nossas diferentes instituições e projetos de pesquisa, as discontinuidades e as diferentes formas de *apropriação* e *usos* das práticas culturais pelos sujeitos se constituem nos movimentos, nas *artes de fazer no/do cotidiano* (CERTEAU, 1994), que consistem em currículos praticados (OLIVEIRA, 2003), de potência emancipatória.

Ao nos colocarmos em diálogo com essa circulação dos repertórios culturais dos sujeitos da EJA – por meio das práticas e das narrativas e imagens – investimos na compreensão dessas práticas e de seus sujeitos, que deem conta do conjunto de relações e de contradições presentes no universo cultural e social.

Práticas culturais são sistemas presentes nos contextos sociais. São ações rituais por meio das quais identidades são forjadas, conhecimentos são transmitidos, sujeitos são socializados, integrados, incluídos ou excluídos política e economicamente. Elas fazem parte dos mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor sua concepção do mundo social, seus valores e seus domínios. São elas que sustentam as interpretações do mundo social, já que por meio delas os indivíduos buscam fazer conhecer uma identidade, exibir uma maneira própria de estar/ser/existir no mundo.



O currículo – além de um tipo de dispositivo de tradução do universo cultural – é um discurso, e como discurso manifesta uma ordem, como explicita Foucault (1996), que visibiliza determinados sujeitos, suas crenças e seus saberes enquanto invisibiliza e silencia outros tantos. Entretanto, isso não quer dizer que esses outros tantos saberes, sujeitos e práticas não estejam presentes na escola, porque o que chamamos de “currículo formal” é apenas uma dimensão do currículo. Na verdade, o currículo é um campo de tensões e contradições – de disputa entre culturas e práticas – no qual estão em confronto diferentes universos culturais e, talvez exatamente por isso, consiste em um campo de possibilidades.

Temos, então, trabalhado com os currículos escolares na perspectiva da *sociologia das emergências* (SANTOS, 2004) das práticas presentes no meio social onde a escola se encontra. Adotar a perspectiva da *sociologia das emergências* proposta por Santos (2008) tem-nos parecido bastante oportuno para o combate ao racismo, ao sexismo e a todo tipo de preconceito. Preconceitos estes reforçados, muitas vezes, pelas práticas cotidianas e por alguns discursos dentro da própria escola.

Partimos da ideia de que toda sociedade colonizada e, portanto, híbrida, teve também o seu desenvolvimento histórico marcado por uma tensão dramática entre o centro expropriador e a periferia expropriada: um jogo entre dominadores e dominados. Esta dominação, entretanto, não é totalmente efetivada, pois, nunca foi completa. Nem sempre o dominador foi o vencedor e o dominado o vencido. Houve resistências, astúcias, dissimulações, invisibilidades e inversões, pois, lembra-nos Certeau (1994):

Já faz muito tempo que se vêm estudando em outras sociedades as inversões discretas e, no entanto, fundamentais ali provocadas pelo consumo. Assim o espetacular sucesso da colonização espanhola no seio das etnias indígenas foi alterado pelo uso que dela se fazia: mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes esses indígenas usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores (CERTEAU, 1994, p. 94).

Contra o mito da passividade, o autor sugere o signo da resistência astuta do indivíduo oprimido que, com suas táticas de consumo, metaforiza

– desloca, transforma – a ordem dominante e a faz funcionar de outro modo, causando muitas vezes surpresa e indignação a seus "senhores".

É com a ajuda de Certeau (1994) também que pensamos em – a partir deste diálogo interinstitucional – refletir sobre um currículo que se pautar não mais pelo paradigma da homogeneização e uniformização cultural, mas, que respeite as diferenças. Mais do que isso: que as diferenças se tornem tema e questão, que se tornem possibilidade de enunciação emancipatória quando, assim, todos podem lutar pela sua própria causa e pelo seu direito de ser.

Aprendizagens na/da/com a pesquisa: um balanço do trabalho realizado

Nossa experiência nessa forma coletiva de produzir conhecimento, a partir do Procad, em etapa quase final, pode afirmar que saímos da noção de que “a teoria é mais saber do que a prática” que preside a organização do currículo e negligencia práticas sociais e culturais. Essa conclusão permite superar a desqualificação dos saberes cotidianos em benefício dos saberes formais, pois todo mundo sabe alguma coisa porque aprendeu na e com a vida cotidiana.

Assim, consideramos que a pluralidade de saberes, enfoques, perspectivas de compreensão epistemológica e política do mundo enriqueceram nosso trabalho, trazendo para a tessitura das redes de conhecimentos nas quais estivemos envolvidas mais riqueza e complexidade. A produção de dissertações, teses, artigos e parcerias de pesquisa foi possível em virtude dos diálogos e aprendizagens mútuas e diferenciadas. Do ponto de vista dos Programas de Pós-graduação envolvidos, as muitas atividades desenvolvidas permitiram a alunos, professores participantes, colegas de instituição e a nós mesmos tecer e aprofundar relações de trabalho e cooperação, conhecimentos e reconhecimentos que, certamente, ao ampliarem nosso leque de possibilidades de atuar coletivamente, ampliaram também nossos horizontes futuros de novas pesquisas e parcerias.

Por isso, o otimismo possível e o sentido possível da pesquisa em cooperação tem assento firmado nessa experiência, o que inegavelmente contribuirá para pensar os modos como a maioria de nossos editais se propõe a fomentar o trabalho de pesquisadores isolados, deixando para trás a riquíssima



possibilidade de trabalhar transversalmente em equipe, ampliando pontos de vista e modos de compreender a realidade, assim como alargando em muito os objetos de estudo, no mais das vezes restritos e localizados, pontuais, porque imersos em diferentes focos e perspectivas epistemológicas e metodológicas.

Sabendo que soluções mágicas para a educação não existem, podemos pensar e agir sobre a realidade cotidiana que vivenciamos, transformando-a por meio de pequenas ações (como esta) e de mudanças, tecidas coletiva e cotidianamente com nossos pares a partir das aprendizagens compartilhadas; podemos, ainda, buscar e tornar nossos fazeres e saberes mais apropriados aos nossos objetivos, mais coerentes com nossas crenças; também podemos, finalmente, com consciência das dificuldades, acreditar que é sempre possível fazer melhor do que até então fizéramos, inaugurando atitudes mais modestas, menos arrogantes com nossos conhecimentos, mais éticas, portanto.

Superar o entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entendê-lo como criação cotidiana que envolve aprendizagens culturais, redes de valores e conhecimentos anteriores, produzido por múltiplos e singulares processos locais de tessitura e de criação, implica reconhecer e desinvisibilizar essas influências mútuas, relacionando a essas criações práticas culturais e processos de aprendizagem “ao longo da vida” que as informam e delas fazem parte.

Nota

- 1 Entendemos que toda e qualquer aprendizagem se dá na vida cotidiana, mas especificamente, quando nos referimos a “aprendizagens cotidianas” estamos nos referindo àquelas que se desenvolvem fora dos espaços e tempos formais de ensino-aprendizagem, como as escolas e instituições similares. Para mais detalhes sobre o tema, ver Oliveira (2012).

Referências

ALVES, Nilda. A tessitura do conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1996.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- HOBSBAWN, Erik; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Org.). **Redes culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PAIVA, Jane; SALES, Sandra. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 69, p. 1-19, set. 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1456> Acesso em: 29 fev. 2016.
- PAIVA, Jane. **Plano de curso do 3º módulo da Disciplina Seminário de Pesquisa em EJA e Relatório final da missão**. Maceió, Alagoas: UFAL, nov. 2014.
- PAIVA, Jane. **Seminário de Pesquisa em EJA e Relatório final da missão**. Maceió, Alagoas: UFAL, dez. 2015.
- SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro v. 13, n. 2, p. 15-26, jan./abr. 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1995.



_____. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

_____. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Cotidiano Escolar e Currículo
E-mail | inesbo2018@gmail.com

133

Profa. Dra. Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas, processos educativos
E-mail | janepaiva27@gmail.com

Profa. Dra. Mailsa Carla Pinto Passos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano
E-mail | mailsappassos@gmail.com

Recebido 28 jul. 2016

Aceito 19 set. 2016

Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo

Cláudia Roberto Soares de Macêdo
Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte
Débora Regina de Paula Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Um dos principais desafios encontrados no processo de escolarização de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), no contexto da escola regular, é a identificação de práticas pedagógicas eficazes. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi avaliar os efeitos de uma prática interventiva denominada Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), implementada por uma professora, no desempenho acadêmico e social de um aluno com TEA matriculado em uma turma de 4o ano do Ensino Fundamental. Um delineamento de pesquisa quase experimental intrassujeito indicou aumento na frequência de ocorrência de comportamentos mediadores da professora e avanços no desempenho acadêmico e social do aluno após a implementação da EAM.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Mediação pedagógica. Inclusão educacional.

135

Mediated learning in educating students with autism

Abstract

One of the main challenges encountered in educating students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools is identifying effective teaching practices. The aim of this study was to evaluate the effects of an interventional practice entitled Mediated Learning Experience (MLE), implemented by a teacher, in the academic and social performance of a student with ASD enrolled in the fourth grade class. A single subject quasi-experimental research design indicated increased frequency of teacher mediating behavior and advances in the student's academic and social achievement following the EAM intervention.

Keywords: Autism. Pedagogic Mediation. School Inclusion.

Aprendizaje mediada en la educación de los estudiantes con autismo

Resumen

Uno de los principales problemas encontrados en la educación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las escuelas regulares es la identificación de las prácticas de enseñanza eficaces. El objetivo de este estudio fue evaluar los efectos de una práctica intervencionista titulado Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), ejecutado por un profesor, en el rendimiento académico y social de un alumno con TEA matriculado en la clase de cuarto grado. Un diseño cuasi-experimental indicó aumento de la frecuencia de la conducta mediadora da maestro y los avances en el desarrollo académico y social del alumno después de la intervención EAM.

Palabras clave: Autismo. Mediación pedagógica. Inclusión Escolar.

Introdução

Classificado como distúrbio do neurodesenvolvimento, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) chega a afetar 1 a cada 68 norte-americanos (CHRISTENSEN; BAIO; BRAUN; BILDE; CHARLES; CONSTANTINO; DANIELS; DURKIN; FITZGERALD; KURZIUS-SPENCER; LEE; PETTYGROVE; ROBINSON; SCHULZ; WELLS; WINGATE; ZAHORODNY; YEARGIN-ALLSOPP, 2016) ou cerca de 600 mil brasileiros (PAULA; FOMBONNE; GADIA; TUCHMAN; ROSANOFF, 2011). Nesse contexto investigativo, estudos recentes revelam desafios, para os profissionais da Educação, no que diz respeito ao processo de escolarização de alunos diagnosticados com TEA. Pesquisas de revisão publicadas no Brasil, nos últimos anos indicam, por exemplo, que as práticas pedagógicas usuais adotadas nas salas de aula, pouco têm favorecido a aprendizagem desse alunado (OLIVEIRA; PAULA, 2012; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; NEVES; ANTONELLI; SILVA, CAPELLINI, 2014).

Na medida em que o professor é o principal responsável por favorecer o desenvolvimento cognitivo do aluno, torna-se necessário considerar o seu repertório de comportamento enquanto mediador do processo de aprendizagem (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; NASCIMENTO, 2012). Na perspectiva sócio-histórica, a aprendizagem do educando com ou sem deficiência ocorre em situações interativas (VIGOTSKI, 1997). Com base nessa abordagem, Feuerstein e colaboradores (1987) introduzem o conceito de



Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), compreendida como a ação propositiva de um mediador, com maior nível de desenvolvimento, que seleciona, modifica, amplia e/ou interpreta os estímulos ambientais (imagens, objetos, tarefas, problemas etc.) para o aprendiz (FONSECA, 2002), tornando-o um ser humano mais autônomo e independente.

Conforme a Teoria da EAM, três critérios de mediação são essenciais para que aconteça uma situação de aprendizagem: a intencionalidade/reciprocidade, o significado e a transcendência (LIDZ, 2003; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013). Na primeira classe incluem-se comportamentos que atuam nos estados de vigilância do educando, tendo como propósito modificar suas estruturas cognitivas (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; NASCIMENTO, 2012). Assim, o mediador auxilia o aprendiz a atentar para estímulos específicos a serem apreendidos e certifica-se de sua resposta. A mediação de intencionalidade é, portanto, caracterizada por uma relação de reciprocidade, em que tanto o aprendiz quanto o mediador são contemplados na interação. Em outras palavras, a intencionalidade e a reciprocidade ocorrem quando um mediador, intencionalmente, chama a atenção da criança para um estímulo específico do ambiente e, assim, ela emite a resposta desejada (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; CUNHA; MAGALHÃES, 2011).

Nos comportamentos de significação, correspondente à segunda classe descrita por Feurstein e colaboradores (1987), o mediador atribui um significado ao estímulo, salientando a sua importância. O objeto a ser apreendido deixa de ser neutro, instigando o aprendiz a aprofundar o seu conhecimento sobre o tópico ressaltado, elaborando novos significados ou generalizando o conteúdo aprendido. Para que o estímulo se torne significativo, é preciso que o mediador utilize formas verbais e não verbais de comunicação, incluindo-se expressões de afeto (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; NASCIMENTO, 2012).

Por fim, a mediação por transcendência diz respeito aos comportamentos que viabilizam a generalização do conhecimento. Nesse caso, o mediador auxilia o aprendiz a estabelecer conexões entre o que ele já sabe e o que aprenderá no futuro (LIDZ, 2003). Essa classe de comportamento permite relacionar suas experiências pessoais e imediatas a distintas situações e tarefas rotineiras e/ou futuras. Em termos gerais, é aprender a aprender (NASCIMENTO, 2012), favorecendo ao educando fazer inferências

e construir/estabelecer regras explicativas sobre fenômenos que ocorrem ao seu redor.

Com o objetivo de operacionalizar os critérios de Aprendizagem Mediada decorrentes dos trabalhos de Feuerstein e colaboradores (1987), Lidz (2003) criou a Mediated Learning Experience Rate Scale – MLE Scale (Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada – Escala EAM), que avalia comportamentos mediadores entre díades em situações de interação. Em sua versão elaborada para professores, Lidz (2003) inclui, além dos três componentes de mediação previamente salientados (intencionalidade/reciprocidade, o significado e a transcendência), mais nove componentes: a atenção partilhada, a experiência partilhada, a regulação na tarefa, o elogio, o desafio, a diferenciação psicológica, a responsividade contingente, o envolvimento afetivo e a mudança. Supostamente, esses nove componentes inexistem em todas as culturas. Todavia, esses poderão assumir uma função estruturante e determinante no ato de mediar (LIDZ, 2003; NASCIMENTO, 2012).

Nos últimos anos, a escala EAM, juntamente com suas adaptações têm sido empregadas em estudos avaliativos do processo de interação mãe-criança (CUNHA, 2004; CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006), terapeuta-paciente (CUNHA; GUIDORENE, 2009) e professor-aluno (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; YEOW, 2011; NASCIMENTO, 2012; FÉLIX, 2013). Dentre esses, ganha destaque uma pesquisa nacional tendo como participantes educandos com TEA, no contexto da educação infantil (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Com o propósito de ampliar as pesquisas referentes à aplicabilidade da EAM, como prática interventiva com educandos com autismo, o objetivo geral do presente estudo foi analisar os efeitos de uma proposta de intervenção, baseada na EAM, no comportamento mediador de uma professora e o desempenho acadêmico e social de uma criança com TEA, inserida no 4º ano do Ensino Fundamental. Como desdobramentos desse objetivo, o presente estudo visa (a) Detalhar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor com uma criança com TEA; (b) Propor procedimentos de intervenção, preconizados pela EAM, com vistas ao desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais desse aluno; (c) Avaliar os efeitos do trabalho de intervenção na prática do professor desse aluno; e (d) Avaliar o grau de desempenho acadêmico e social do aluno no decorrer do trabalho de pesquisa.



Método

Os participantes dessa pesquisa foram Aluizio, um aluno diagnosticado como autista, sua mãe e Ana, a professora. No período de realização do estudo, o aluno tinha nove anos de idade, tendo recebido o laudo de autismo aos três. Na ocasião, não se comunicava oralmente, demonstrava déficits nas habilidades de interação social e comportamentos auto e hetero-lesivos. Costumava fazer uso de objetos para fins de autoestimulação (levava objetos e secreções expelidas pelo corpo à boca), além de apresentar, com frequência, comportamentos autoestimulatórios (estereotipias motoras, como leves balanceios). Os resultados da avaliação desse aluno, conforme a escala *Childhood Autism Rating Scale – CARS* (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008), aplicado em conjunto com a mãe e a professora, indicaram um quadro de autismo grave, perfazendo um total de 49 pontos.

A mãe tinha 40 anos, segundo grau completo, era solteira, trabalhava como autônoma e vivia com três filhos.

Ana, a professora de 34 anos de idade, era formada em Pedagogia e atuava como docente há treze anos na escola onde a pesquisa foi realizada. Ela era pós-graduada em Ensino Médio, não possuía formação na área de Educação Especial e desconhecia as características do TEA.

A primeira autora deste artigo, supervisionada pela segunda autora, atuou como agente de intervenção. Possuía formação em Pedagogia e especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. Durante a realização da pesquisa, trabalhava como professora da rede pública de ensino e em Sala de Recursos Multifuncionais. No presente manuscrito, essa participante será designada como pesquisadora.

O estudo contou, também, com uma assistente de pesquisa, responsável por codificar as sessões experimentais. Tratava-se de aluna que, na ocasião, frequentava o 7º período do curso de Pedagogia.

O trabalho de pesquisa foi conduzido no ambiente de uma sala do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de pequeno porte, localizada em um bairro de classe média da cidade de Parnamirim – Rio Grande do Norte.

Os materiais utilizados na pesquisa incluíram uma filmadora digital, um notebook, materiais acadêmicos (jogos, papéis, cola, tesoura etc.) e

pictogramas. Adicionalmente, na fase interventiva do estudo, textos acadêmicos versando sobre temáticas estudadas durante a capacitação da docente foram incluídos.

Os instrumentos de pesquisa utilizados abrangeram dois roteiros de entrevista, um diário de campo, a escala CARS, que avalia o grau de autismo, e a escala *EAM para professores* (LIDZ, 2003).

A escala *EAM para professores* se constitui de um instrumento de medida/coleta de dados, para fins de análise qualitativa. Essa escala permite avaliar doze comportamentos interativos considerados essenciais para a aprendizagem. O referido instrumento foi criado para auxiliar o docente a identificar comportamentos mediadores empregados em contextos escolares (LIDZ, 2003). Esses comportamentos, descritos no Quadro 1, são avaliados por meio de 34 afirmativas (itens) referentes às interações do professor com o aluno em contexto escolar. Por uma Escala Likert de 4 pontos, cada afirmativa é então pontuada de 1 a 4: sendo 4 – comportamento evidente em alto grau e 1 – comportamento não evidente.

Em seguida, os itens são agrupados em blocos de asserções, perfazendo um total de doze, de acordo com os respectivos componentes (ex.: perguntas 1, 2 e 3 da escala referem-se ao componente intencionalidade) e a pontuação média dos itens calculada (ex.: $p1 = 3$; $p2 = 1$; $p3 = 4$; pontuação média de intencionalidade = 2,7). Dessa forma, é possível calcular o nível de mediação de cada componente, ao qual pode ser atribuída pontuação máxima de 4 pontos e mínima de 1 ponto. Se forem agrupados todos os doze blocos de asserções/itens, a pontuação máxima atingirá a marca de 48 pontos e a mínima de 12 pontos. Em síntese, quanto mais alta a pontuação, melhor o nível de mediação do professor.



Quadro 1

Definição dos 12 componentes de mediação avaliados pela Escala de Aprendizagem Mediada

Definição do componente	Itens da escala
Intencionalidade – auxiliar o aluno a atentar para estímulos específicos a serem apreendidos em uma tarefa/como engajar-se na tarefa.	1, 2 e 3
Significação – auxiliar o aluno a atribuir significados a um estímulo neutro. Inclui o uso de gestos, tons de voz variados, materiais concretos etc.	4, 5, 6 e 7
Transcendência – expandir o significado de uma tarefa/atividade para além da situação imediata do aluno. Encorajá-lo a fazer inferências, a considerar as implicações para a ocorrência de um dado fenômeno.	8, 9, 10 e 11
Atenção partilhada – referenciar estímulos que são foco de interesse do aluno.	12, 14
Experiência partilhada – compartilhar pensamentos, sentimentos ou experiências com o aluno, tendo como foco a temática da tarefa.	13
Regulação na tarefa – ajustar a tarefa ao nível de compreensão do aluno, modificando desde o tipo de instrução fornecida até a adequação dos materiais disponibilizados.	15, 16, 17, 18, 28, 29, 30 e 34
Elogiar e fornecer feedback – enaltecer, por meio de ações verbais e não verbais, comportamentos apropriados do aluno durante a realização de uma tarefa. Salientar os aspectos positivos da conduta.	20 e 21
Desafiar – propor tarefas que apresentem nível de exigência dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno.	23
Definição do componente	Itens da escala
Diferenciação psicológica – responder de forma individualizada às demandas dos alunos, valorizando o ponto de vista de cada educando. Focar no processo e não nos resultados, ajudando a criança a aprender algo além da tarefa a ser produzida.	19, 22, 31, 32 e 33
Responsividade contingente – responder de forma antecipada e adequada ao nível de desenvolvimento do aluno.	24 e 25
Envolvimento afetivo – evidenciar, por meio de comportamentos verbais e não verbais, sentimentos em relação ao aluno.	26
Mudança – tecer comentários acerca do esforço e engajamento do aluno na realização de uma tarefa, auxiliando-o a contrastar o seu desempenho atual com o desempenho anterior.	27

Fonte | Elaborado pelas autoras

Embora versões da escala EAM tenham sido traduzidas e adaptadas por outros autores (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006; DIAS; ENUMO; MOREIRA; FÉLIX, 2011), e publicadas em estudos anteriores (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006; NASCIMENTO, 2012; FÉLIX, 2013), não foi encontrada, na literatura nacional, a tradução, na íntegra, da escala para professores. Assim, com a autorização da autora C.S. Lidz, a escala EAM para professores foi traduzida livremente pela segunda autora.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza quase experimental, com um delineamento intrassujeito do tipo A-B (KENNEDY, 2005). Nesse contexto, o programa de capacitação, descrito posteriormente, compreendeu a Variável Independente (VI). Os comportamentos de mediação, emitidos pela professora e avaliados pela escala EAM para professores (LIDZ, 2003), se constituíram nas Variáveis Dependentes (VD).

Este estudo pode ser também classificado como de natureza qualitativa, uma vez que se traduz como uma pesquisa que envolve “[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, CAAE: 27884614.2.0000.5292 (Parecer no 066.981). Após os acordos institucionais com a direção da escola, a pesquisa, desenvolvida entre janeiro e novembro de 2014, foi dividida em cinco fases: (a) Treinamento do Assistente de Pesquisa; (b) Linha de Base; (c) Capacitação; (d) Intervenção e (e) Validade Social.

Etapa 1: Treinamento da Assistente de Pesquisa

O objetivo do treinamento foi capacitar a assistente de pesquisa na utilização da escala *EAM para professores*. Esse instrumento de medida serve para avaliar o comportamento da professora, durante as atividades acadêmicas desenvolvidas com o aluno no contexto escolar. Participaram das sessões de treinamento ambas as autoras do presente artigo, o que envolveu procedimentos como discussões, análise de materiais videografados e leituras.

Após definido o repertório de comportamentos da professora, conforme descritos na escala, tanto a pesquisadora quanto a assistente de



pesquisa codificaram, de forma independente, sessões videografadas na sala de aula de Aluizio. Vale ressaltar que o conteúdo dessas sessões foi utilizado como teste, não sendo, todavia, considerado nos resultados conclusivos da pesquisa. O término do treinamento ocorreu quando as sessões categorizadas pela assistente apresentaram índice de concordância de, no mínimo, 75%, entre os observadores independentes.

Etapa 2: Linha de Base

A rotina escolar do aluno foi registrada durante 22 dias, utilizando-se para tanto um diário de campo e também de videogavação. Ao término dessas sessões de observação, tanto a mãe quanto a professora de Aluizio foram entrevistadas e supervisionadas pela pesquisadora, e preencheram a escala CARS. Nesse sentido, o objetivo da entrevista com a mãe de Aluizio foi identificar as potencialidades e dificuldades deste aluno no contexto doméstico. A entrevista com Ana teve como objetivo analisar sua rotina de trabalho em sala de aula, identificar as estratégias de ensino utilizadas com o aluno, assim como o seu nível de conhecimento sobre TEA. A escala CARS foi aplicada visando identificar as demandas sociocomunicativas e comportamentais do aluno, e, ainda, o seu grau de autismo. Esses elementos foram considerados no/para o planejamento da capacitação.

Utilizando-se da escala *EAM para professores*, a assistente de pesquisa procedeu à avaliação do repertório de comportamento de mediação da professora, durante as atividades acadêmicas. O processo de seleção dos segmentos codificados cumpriu os seguintes critérios: (1) atividade acadêmica deveria estar acontecendo; (2) apenas os dez primeiros minutos de cada atividade seria considerado. Após a identificação desses segmentos, foram selecionados, de forma aleatória, quatro vídeos.

O material videografado das sessões experimentais era entregue à assistente de pesquisa, que atuou como primeira avaliadora. Como segunda avaliadora, a pesquisadora teve a tarefa de categorizar 25 por cento do total das sessões experimentais. O cálculo do Índice de Concordância ou Índice de Fidedignidade das análises apresentadas por ambas — pesquisadora e assistente — foi baseado em Fagundes (1985). O índice médio de concordância foi de 75% (62-88%), indicando boa fidedignidade.

A Linha de Base foi finalizada quando, por meio de inspeção visual, foi observada constância no repertório de comportamento mediador total da professora durante as atividades acadêmicas.

Etapa 3: Capacitação

Nessa etapa, a pesquisadora conduziu um programa de capacitação com a professora, tendo como base os comportamentos observados durante as sessões de Linha de Base, somados às demandas resultantes dos dados das sessões de observações, realizadas no ambiente de sala de aula, entrevistas e resultado do CARS.

O programa de capacitação compreendeu a leitura de textos, a confecção de materiais didáticos e a análise de sessões de observação videogravadas. Esta metodologia de pesquisa, intitulada autoscopia (SADALLA; LAROCCA, 2004), implica o uso de procedimentos cujo objetivo é a autoavaliação do sujeito participante, por meio de imagens produzidas na videogravação. A cada encontro/sessão de intervenção, um trecho de uma cena era discutido e exibido para apreciação da professora, a fim de que ela realizasse sua autoavaliação.

A intervenção ocorreu durante o período de um mês, perfazendo um total de seis horas. Nestes encontros, conduzidos antes da intervenção, cinco temáticas foram discutidas com a professora: (1) as características do autismo, (2) a Comunicação Alternativa e Ampliada; (3) as rotinas acadêmicas e o uso de recursos visuais; (4) a adaptação curricular e (5) a Aprendizagem Mediada.

Etapa 4: Intervenção

Após cada encontro de capacitação, Ana era instruída a aplicar as propostas curriculares discutidas com Aluizio durante a atividade acadêmica. Essas sessões eram filmadas e analisadas nos encontros de capacitação subsequentes. No total foram 66 horas de aulas gravadas. Para análise, foram considerados doze vídeos randomicamente selecionados, seguindo-se os mesmos critérios de seleção previamente explicitados. O encerramento da intervenção ocorreu quando foi percebida uma estabilidade nos níveis de mediação avaliados pela escala *EAM para professores*.



Etapa 5: Validade Social

Ao término da pesquisa foram conduzidas entrevistas com a mãe e com a professora, com o propósito de analisar a validade social do estudo. Por validade social compreende-se a tentativa de se extrair dos participantes e/ou colaboradores os comportamentos que foram socialmente importantes após a pesquisa propriamente dita (KENNEDY, 2005).

Resultados

Duas perguntas norteadoras foram identificadas nessa parte do trabalho: (1) Quais os efeitos do programa de capacitação na prática pedagógica da professora? (2) Quais os efeitos do programa de capacitação no desempenho acadêmico e social do aluno?

As respostas a essas questões foram derivadas dos diários de campo e das sessões videografadas no decorrer dos onze meses de realização da pesquisa.

Registros de campo produzidos durante a fase Linha de Base revelaram que o comportamento da professora era condizente com a pedagogia tradicional, inspirada em um modelo intelectualista e enciclopédico, preponderante no início do século XIX (SAVIANI, 2007). Nessa prática, marcada pelas exposições exacerbadas de conteúdos, o mestre (professor) é visto como autoridade máxima em sala de aula e os conteúdos apresentados trazem escassa relação com o cotidiano ou a realidade social dos educandos.

Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas pela docente eram, essencialmente, voltadas para a realização de cópias de conteúdos do quadro e resolução de tarefas no caderno e/ou livro didático. Os alunos se sentavam enfileirados e havia poucas discussões sobre os assuntos acadêmicos na sala de aula, conforme exemplificado no registro de campo abaixo:

Aula de Religião. A professora passou um filme e fez uma breve explicação. O filme tratava da 'Última Ceia de Cristo'. Na sequência, ela entregou uma folha de ofício para os alunos e pediu que ilustrassem o que Deus representava. Em seguida fez os modelos de desenhos no quadro: União, Espírito Santo, Paz, etc. Os alunos copiaram os modelos do quadro. A professora se aproximou de Aluizio e disse: 'E tu, Aluizio, o que vamos fazer?' Em seguida, pegou em sua mão e fez o desenho por ele, sem nada dizer nem olhá-lo (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Como previamente assinalado no presente manuscrito, três classes de comportamentos mediadores são essenciais para que aconteça uma situação de aprendizagem: a intencionalidade/reciprocidade, o significado e a transcendência. A cena acima descrita sugere, entretanto, que a docente pouco mediou a aprendizagem. Em termos de intencionalidade, ela não salientou os objetivos de assistir ao filme. Assim, poderia, por exemplo, falar sobre a importância de conhecer a figura de Cristo para compreender a história da religião ou ressaltar segmentos da história em que os alunos deveriam ficar atentos, visto que fariam, posteriormente, uma atividade escrita.

Em termos de reciprocidade, a professora desconsiderou os comportamentos dos alunos diante do filme. Em outras palavras, diante das atitudes de desinteresse da turma, Ana poderia, por exemplo, ter pausado o filme e conversado com os alunos, com vistas a identificar o motivo de seu desinteresse. O comportamento mediador de significação também foi insatisfatório, visto que a docente falhou em demonstrar à turma a importância de aprender o conteúdo do filme.

Por fim, não foram observados comportamentos que favorecessem a generalização do aprendizado (transcendência). Nessa perspectiva, ela poderia, por exemplo, propor que os alunos desenhassem o que Deus representava, sem apresentar-lhes um modelo prévio. Em seguida, ancorada no conteúdo abordado no filme, discutir com o grupo os desenhos de cada um.

A carência de comportamentos mediadores fica, ainda, mais crítica quando é analisada a interação da professora com Aluizio na cena acima descrita. Pegar na mão do menino e copiar a imagem de “Deus”, sem incluir outros comportamentos de mediação, dificilmente favoreceria a aprendizagem.

Na maior parte do tempo, Aluizio não participava ativamente das atividades de sala, e permanecia ocioso. Nesses contextos, eram tipicamente observados comportamentos não adaptativos do aluno, como deitar-se no chão, tirar as sandálias, morder a roupa ou balançar o corpo. Como salienta Kauffman (2005), os problemas de conduta não devem ser considerados apenas como ações inapropriadas, mas como interações impróprias entre as crianças e outras pessoas. Dessa forma, o comportamento de Aluizio sugere que as tarefas realizadas na escola eram pouco significativas ou desafiadoras para ele. De fato, as raras atividades adaptadas para ele eram infantilizadas, trazendo parca relação com conteúdos que ele já dominava. A Figura 1



a seguir retrata uma das atividades feitas por Aluizio durante a fase Linha de Base:

Figura 1

Atividade de colagem proposta para Aluizio



Fonte | Arquivo pessoal

147

A linguagem adotada pela professora no enunciado da questão (“cole o pedacinho de papel na letrinha a”) e o teor da atividade se reportam a tarefas próprias da Educação Infantil. Observa-se a inadequação dessa proposta, uma vez que a mãe revelou que Aluizio já era alfabetizado, conforme sugere o segmento de entrevista abaixo:

No computador ele fica no Youtube. Bota jogo, uma hora tá no programa no RNTV, outra hora tá no Fátima Bernardes, outra hora tá no Silvio Santos. Ele coloca tudo. Ele escreve tudo. Ontem eu fiquei olhando, quando dei fé tava lá passando negócio da maior páscoa do mundo lojas americanas e eu digo “menina” e ele com a mãozinha esquerda só escrevendo. Ele escreve. Ele entra no Youtube e bota tudo que ele quer. Aluizio tá fazendo o alfabeto todinho. Ele escreve tudo certo [...] Ele só não escreve com o lápis [...]. (MÃE, 2014).

Os dados de Linha de Base indicaram que inexistia, no contexto escolar estudado, um planejamento específico para Aluizio. Suas demandas,

como a falta de comunicação, socialização e participação nas atividades acadêmicas desapareciam, em uma sala de aula em que ocupava, por vezes, apenas um lugar físico. As atividades descontextualizadas propostas ao aluno pareciam ter como propósito primordial mantê-lo ocupado. Esses dados são semelhantes aos achados de outros estudos, que sugerem haver empobrecimento curricular para alunos com autismo inseridos em escolas regulares (CRUZ, 2009; NUNES; LEMOS, 2009; GOMES; MENDES, 2010; LUNARDI-MENDES, 2011; CORRÊA NETTO, 2012; PEREIRA, 2014).

Além da falta de mediação por desafio, caracterizada pela carência de atividades condizentes com o nível de desenvolvimento de Aluizio, registros de campo revelaram que a professora pouco consequenciava o comportamento do aluno. Assim, não foram registrados, durante a fase Linha de Base, momentos em que Ana tivesse parabenizado o desempenho do aluno (mediação por elogio e feedback), tampouco salientado o seu progresso (mediação por mudança) nas poucas atividades acadêmicas realizadas. Adicionalmente, raros episódios de mediação por envolvimento afetivo, como a proximidade física, o abraço ou palavras de carinho dirigidas ao aluno foram observadas durante a fase Linha de Base. Esse padrão de comportamento pode, em parte, ser explicado pela falta de compreensão da síndrome, que levava a docente a distanciar-se de Aluizio, conforme sugere a fala abaixo:

[...] deveria ter alguém especializado nessa área o qual pudesse entender mais o problema dele. É muito difícil trabalhar com ele por quê? Porque você quase não entende nada, então como trabalhar uma criança se você não entende sobre o problema daquela criança? [...] (PROFESSORA, 2014).

Dados das entrevistas com a mãe e com Ana, assim como os registros de campo, indicaram que Aluizio: (a) apresentava pouca autonomia para realizar as tarefas acadêmicas; (b) não realizava atividades acadêmicas condizentes com sua idade/série; e (c) não tinha uma forma sistematizada de comunicação com os demais.

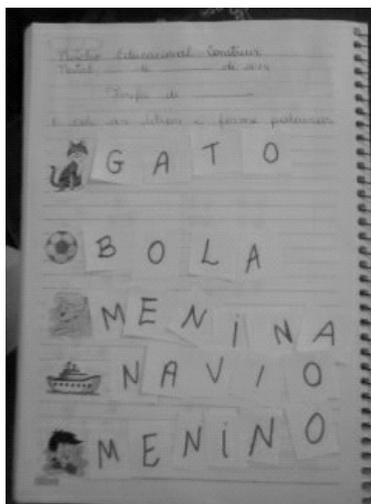
Com o objetivo de aumentar a frequência de participação do aluno nas atividades observadas, ampliar sua autonomia e sua comunicação, foi delineado um plano de intervenção junto à professora. Nesse plano, foram consideradas as potencialidades, déficits e interesses da criança apontados



pela mãe, pela professora por meio das entrevistas, do CARS e dos registrados de diário de campo.

Durante a capacitação, a importância da adaptação curricular foi abordada. Essa temática parece ter influenciado o comportamento da professora, uma vez que ela passou a aumentar o nível de exigência das atividades propostas para Aluizio, conforme ilustrado a seguir:

Figura 2
Atividade de formação de palavras



Fonte | Arquivo pessoal

Na atividade mostrada na Figura 2, Aluizio conseguiu, com sucesso, colar as letras que formavam as palavras correspondentes a cada imagem. Tendo como base a sua dificuldade em utilizar o lápis, conforme relatado pela mãe, a professora propôs o uso de letras móveis para a produção da escrita. Nessa perspectiva, a natureza da lição e a seleção dos materiais favoreceram a participação ativa do aluno, caracterizando a mediação por diferenciação psicológica.

A capacidade de o professor balancear as demandas dos alunos que evidenciam necessidades especiais com aqueles que apresentam desempenho superior é um dos comportamentos de mediação por responsividade contingente (LIDZ, 2003). Após a intervenção, esse comportamento foi observado em

Ana, que passou a contar com a colaboração dos colegas de turma para auxiliar Aluizio nas atividades de Artes, Português e Matemática. Nesse processo, que favoreceu a interação do educando com os demais alunos, a professora tipicamente ensinava ao colega como deveria realizar a tarefa com Aluizio. As orientações consistiam em não dizer a resposta a ele, estimular a sua fala, conduzir a tarefa de modo que ele a realizasse e fornecesse feedback. Nessa perspectiva, são observados comportamentos de mediação por elogio e responsividade contingente.

Adicionalmente, a professora afixou uma prancha de comunicação com pictogramas móveis na parede, ao lado da carteira de Aluizio. Essa prancha passou a ser utilizada pela docente e alunos durante as interações comunicativas com o menino.

A Figura 3 mostra Aluizio realizando atividade ao lado de uma colega, tendo a prancha de comunicação afixada ao seu lado.

Figura 3

Aluizio realizando atividade de identificação de quantidades com apoio de colega

150



Fonte | Arquivo pessoal

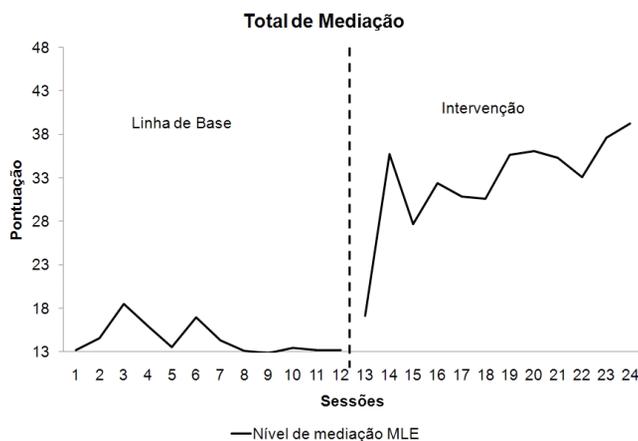


Com o objetivo de avaliar os efeitos da intervenção no comportamento mediador da professora durante a realização de atividades acadêmicas, foi utilizada a escala EAM de Lidz (2003). A aplicação do instrumento, pela assistente de pesquisa, foi feita através da análise de segmentos videografados com duração de dez minutos. Vale salientar que foram consideradas apenas as interações da professora com Aluizio, não sendo pontuados os seus comportamentos dirigidos aos outros alunos.

Conforme previamente descrito, cada componente da escala pode ser avaliado individualmente, recebendo pontuação média máxima de 4 pontos e, mínima, de 1. A média total de mediação é calculada quando são agrupados os doze componentes avaliados na escala, resultando em pontuação máxima de 48 e, mínima, de 12.

O nível de mediação total da docente durante a LB e Intervenção está apresentado na Figura 4.

Figura 4
Pontuação da Mediação da professora durante atividade acadêmica



De acordo com Lidz (2003), o emprego dos doze comportamentos previamente descritos é o que caracteriza um comportamento mediador. O valor mínimo de mediação atingido pela docente foi 13, na primeira sessão de LB, e o máximo, 18,5. Durante a intervenção, o grau de mediação mínimo foi de 17,16 e, máximo, de 39,25. Adicionalmente, observa-se uma tendência

crescente de mediação pela professora no decorrer da fase Intervenção. Em outras palavras, a professora passou a ser mais transcendente, a regular, de forma mais sistemática, as tarefas, a ser mais diretiva, a elogiar, a desafiar, além de responder de maneira mais afetiva ao aluno com autismo. Estas informações são ratificadas pelos dados qualitativos previamente descritos, que sinalizam uma mudança no comportamento mediador da docente, após a intervenção.

Ao término da pesquisa, foram conduzidas entrevistas com a mãe e com a professora, com o objetivo de analisar a validade social do estudo. A satisfação da mãe com os resultados da pesquisa está evidenciada na fala a seguir, quando salienta os avanços observados no comportamento do filho, após o programa de intervenção:

Eu acho que ele avançou bastante, pelo menos aprendeu mais, eu sinto que ele está mais tranquilo, tá conhecendo mais as coisas. Antigamente eu dizia [Aluizio] pegue uma colher pra mamãe, ele ficava todo errado, trazia uma faca, um garfo, hoje ele já sabe o significado das coisas, se eu pedir uma colher ele já sabe o que é e pega. Se eu disser pegue ali um pano de prato, ele vai e pega, ele já tá sabendo. Não que vocês tenham ensinado ele assim, entendeu?! Mas eu digo assim, que ele tá se acostumando, conhecendo as coisas, entendendo o pra que serve, entendeu?! Hoje mesmo, eu fui escovar os dentes com ele, eu disse: vixe, a pasta acabou, ele olhou pra mim e disse: lixo! Então, ele já sabe que acabou, vai pro lixo. Já tá interagindo, entendendo as coisas, bem melhor (MÃE, 2014).

O comportamento de “ficar mais tranquilo” e de associar os objetos aos nomes também foram percebidos em sala de aula, conforme os registros de campo. Na perspectiva da mãe, Aluizio parece ter se tornado mais comunicativo e compreendido pelas pessoas ao seu redor, além de ter dado indícios de que entendia melhor o outro.

Em termos de aprendizagem, a mãe relata:

Eu também achei que melhorou, com certeza! Melhorou muito, a questão do conhecimento das palavras, eu acho que ele já escreve tudo, não tem dificuldade em escrever nada. Eu acho que ele melhorou muito! (MÃE, 2014).



Esses dados são corroborados com os registros de campo. Após a professora passar a considerar as potencialidades da criança e a aumentar o nível de exigência das atividades, mudanças no comportamento de Aluizio foram observadas.

A intervenção, na perspectiva da professora, foi também frutífera, conforme salientado no segmento a seguir:

Sim, como já falei desde o início, eu não sabia o que era autismo, né?! Então, quando você chegou, que apareceu na minha sala de aula e trouxe materiais, aos quais eu tive conhecimento, fui aprendendo e me aprofundando cada vez mais, fui criando um gosto, uma curiosidade, e daí ficou bem mais fácil trabalhar com o aluno, porque eu já sabia, já tinha conhecimento de alguma coisa. E diante dos avanços, a cada dia eu venho notando, que graças a Deus tanto pelo meu lado, que venho entendendo um pouco mais sobre o autismo, quanto ele, vem desenvolvendo cada dia mais e mais e diante da pesquisadora, eu só tenho a agradecer, ela tá de parabéns pelo trabalho dela, muito bom (PROFESSORA, 2014a).

A fala da professora destaca o aspecto positivo da capacitação e como ela foi importante para a sua tomada de consciência com relação à pessoa com TEA. Adicionalmente, esse dado remete à importância da formação em serviço e da presença de um colaborador na sala de aula, conforme assinalado por outros estudos (CAPELLINI; MENDES, 2007; DANTAS, 2009; GIARDINETTO, 2009; GOMES, 2011; CORRÊA NETO, 2012; PEREIRA, 2014).

153

Considerações finais

Pesquisas nacionais sugerem que alunos com autismo apresentam limitado desenvolvimento acadêmico e dificuldades em interagir socialmente com seus pares, em contextos regulares de ensino. Dentre os fatores responsáveis por esse fenômeno está a falta de informações sobre a síndrome e o desconhecimento de estratégias interventivas eficazes. Nessa perspectiva, é imprescindível capacitar o professor a desenvolver comportamentos mediadores que viabilizem a aprendizagem do educando. Assim, o objetivo do presente estudo foi analisar os efeitos de uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) no desempenho acadêmico

e social de Aluizio, um aluno de nove anos, tendo a sua professora como agente mediador.

Registros de campo e dados de entrevistas indicaram que Ana, a professora, desconhecia a sintomatologia do autismo e falhava em planejar atividades condizentes com o nível de desenvolvimento cognitivo de Aluizio. Por meio de um delineamento de pesquisa quase experimental, foi possível observar o baixo nível de comportamentos mediadores adotados pela professora durante as atividades acadêmicas analisadas.

A partir dos resultados de Linha de Base, foi delineado um programa de capacitação para a docente, tendo como temáticas o autismo, a adaptação curricular, a Comunicação Alternativa e os critérios de EAM. Nessa fase, Ana pôde, ainda, observar a sua prática por meio do procedimento de autoscopia, além de produzir, com o auxílio da pesquisadora, materiais didáticos.

A intervenção, de cunho colaborativo, teve uma marca dialógica que orientou todo o estudo realizado, desde os aspectos teóricos trabalhados até a execução de tarefas práticas. Essa formação em serviço parece ter levado a docente a pensar e a reestruturar sua aula. Assim, os registros de campo indicaram que ela passou a planejar atividades para Aluizio, respeitando as suas especificidades, após a capacitação. Desse modo, foi observado aumento no nível de exigência das tarefas para a criança e mais participação em atividades de grupo.

O nível de mediação da professora durante as atividades acadêmicas aumentou, após a implementação do programa, conforme avaliado pela escala EAM para professores. Esse padrão de comportamento docente possivelmente impactou as respostas de Aluizio, que evidenciou avanços acadêmicos e sociais. Assim, o aluno passou a reconhecer as letras e a grafia de algumas palavras, a escrever o seu nome de forma independente e a participar de atividades de grupo, favorecendo a sua interação com seus pares.

Dados das entrevistas conduzidas com a professora e com a mãe do educando indicaram que ambas estavam satisfeitas com os resultados da intervenção.

É relevante, por fim, pontuar as limitações identificadas no presente estudo. Primeiramente, a pesquisa restringiu-se a avaliar o comportamento da díade (professor-aluno) no contexto da sala de aula, durante atividades acadêmicas. Não foi analisada, nessa perspectiva, a generalização dos



comportamentos aprendidos para outros cenários. Adicionalmente, as pesquisadoras falharam em conduzir sessões de follow-up, a fim de verificar se a professora deu continuidade ao trabalho.

Concluindo, vale discutir se o contexto de aplicação da escala foi adequado. De acordo com as orientações de Carol Lidz, a autora do instrumento, a escala *EAM para professores* foi delineada para ser aplicada com educandos com desenvolvimento típico, sendo avaliado o comportamento mediador do professor com o grupo de alunos. Na presente pesquisa, os diferentes padrões de interação da professora com o educando com autismo, quando comparados com o restante do grupo, eram evidentes. Assim, foi acordado que, ao invés de avaliar os níveis de mediação com todos os alunos, seria considerado apenas o seu comportamento dirigido ao educando com autismo. Nesse sentido, seria relevante avaliar se o nível de mediação da professora com o grupo, como um todo, sofreu mudanças. Afinal, o aluno estava em uma sala regular, sendo escolarizado com outros alunos.

É imperativa a condução de outros estudos nacionais que empreguem instrumentos e/ou ações que possam complementar e/ou favorecer a aprendizagem de educandos com TEA. É primordial mobilizar a inclusão escolar do aluno com TEA, assim como de todos os aprendizes, não apenas de forma social e/ou funcional, mas também acadêmica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos demais anos escolares e, acima de tudo, prepará-los para a vida.

155

Referências

CAPELLINI, Vera Lúcia; MENDES, Enicéia. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista de Educação Educare**, Cuiabá, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CHRISTENSEN, Deborah; BAIIO, Jon; BRAUN, Kim; BILDER, Deborah; CHARLES, Jane; CONSTANTINO, John; DANIELS, Julie; DURKIN, Maureen; FITZGERALD, Robert; KURZIUS-SPENCER, Margaret; LEE, Li-Ching; PETTYGROVE, Sydney; ROBINSON, Cornelia; SCHULZ, Eldon; WELLS, Cris; WINGATE, Martha; ZAHORODNY, Walter; YEARGIN-ALLSOPP, Marshalyn. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012. **MMWR Surveill Summ**, Atlanta, v. 65, n. 3, p. 1-26, abr. 2016.

CORRÊA NETTO, Márcia. **A comunicação alternativa e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman**: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde. 2012. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

CRUZ, Talita Souza Umbelino Rodrigues da. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

CUNHA, Ana Cristina Barros da. **Avaliação cognitiva de criança com baixa visão leve por procedimentos tradicional e assistido e suas relações com comportamentos e mediação materna**. 2004. 429f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; CANAL, Claudia Patrocínio Pedroza. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 393-412, 2006.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; GUIDORENE, Bárbara Schätchter. Interação terapêutica em saúde mental usando a teoria da aprendizagem mediada. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 455-463, jul./set. 2009.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; MAGALHÃES, Joyce Goulart. **Oficina de aprendizagem mediada**: uma proposta de reflexão da prática pedagógica em Educação Inclusiva. Curitiba: Juruá, 2011.

DANTAS, Aline Paiva. **Entre o educar e o constituir**: efeitos possíveis da educação de uma criança com transtorno grave de desenvolvimento. 2009. 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2006.

DIÁRIO de campo. Natal, Rio Grande do Norte, 14, fevereiro, 2014.

DIAS, Tatiane; ENUMO, Sônia Regina; MOREIRA, Mirian; FÉLIX, Fabiana. Mediação na prática pedagógica de professores dos ciclos iniciais do ensino fundamental. In: GENTIL, Heloisa; MICHELS, Maria Helena. **Práticas Pedagógicas**: política, currículo e espaço escolar. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.



FAGUNDES, Antônio. **Descrição, definição e registro de comportamentos**. São Paulo: Edicon, 1985.

FARIAS, Iara Maria; MARANHÃO, Renata Veloso; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.14, n. 3, p.365-384, set./dez. 2008.

FÉLIX, Fabiana Muniz Mello. **O Professor em formação**: a mediação pedagógica de estagiárias de pedagogia. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

FEUERSTEIN, Reuven; RAND, Yaacov; JENSEN, Mogens; KANIEL, Shlomo; TZURIEL, David. Prerequisites for assessment of learning potential: The LPAD model. In: LIDZ, Carol (Org.). **Dynamic assessment**: an interactional approach to evaluating learning potential. New York/London: Guilford Press, 1987.

FONSECA, Vitor da. **Pedagogia mediatizada**: transferência de estratégias para novas aprendizagens. São Paulo: Salesiana, 2002.

GIARDINETTO, Andréa. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

GOMES, Camila; MENDES, Enicéia. Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez. 2010.

GOMES, Rosana Carvalho. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com transtorno invasivo do desenvolvimento na escola regular**. 2011. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

KAUFFMAN, James. **Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth**. 8th edition. New Jersey: Pearson Educational, 2005.

KENNEDY, Craig. **Single-case designs for educational research**. Boston: Pearson Education, Inc, 2005.

LIDZ, Carol. **Early childhood assessment**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2003.

LUNARDI-MENDES, Geovana. As práticas escolares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCHE, Márcia; DAMASCENO, Allan (Org.). **Educação Especial Inclusão Escolar**: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Editora da UFRRJ, 2011.

MÃE. **Entrevista**. Natal (Rio Grande do Norte), 31 mar. 2014.

MAGALHÃES, Joyce Goulart. CUNHA, Nathália Moreira da. SILVA, Suzanli Estef da. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. P.33-48.

NASCIMENTO, Renata Cristina. **Práticas pedagógicas de professores de 1º ano do ensino fundamental**: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2012.

NEVES, Anderson Jonas das; ANTONELLI, Carolina de Santi; SILVA, Mariana Giroto Carvalho da; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 43-70, abr./jun. 2014.

NUNES, Débora Regina de Paula; LEMOS, Jane. Os desafios da inclusão no ensino regular: criança com autismo e características de hiperlexia. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 63-80, jan./abr. 2009.

NUNES, Débora Regina de Paula, AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico. SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Juliana; PAULA, Cristiane Silvestre de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume_12/2o_vol_12/Artigo6.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2016

PAULA, Cristiane; FOMBONNE, Eric; GADIA, Carlos; TUCHMAN, Robert; ROSANOFF, Michael. Autism in Brazil: perspectives from science and society. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 2-5, jan./fev. 2011.



PEREIRA, Alessandra; RIESGO, Rudimar Santos; WAGNER, Mario Bernardes. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. **Jornal de Pediatría**, Porto Alegre, v. 84, n. 6, p. 487-494, dez. 2008.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PROFESSORA. **Entrevista**. Natal (Rio Grande do Norte), 31 mar. 2014.

PROFESSORA. **Entrevista**. Natal (Rio Grande do Norte), 6 nov. 2014a.

SADALLA, Ana Maria; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

YEOW, Kok Siat. **Developing Children's Cognitive Functions and Increasing Learning Effectiveness: an intervention using the bright start cognitive curriculum for young children**. 2011. 260f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Educação, Universidade de Durham, Durham, 2011. Disponível em: <http://etheses.dur.ac.uk/625/1/E-THESIS_24_Jan_2011final_corrections_no_marking_.pdf?DDD29+>. Acesso em: 2 jun. 2014.

159

Profa Ms. Cláudia Roberto Soares de Macêdo
Professora da Rede Público de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa de Educação de Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | claudianatal@hotmail.br

Profa Dra Débora Regina de Paula Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação



Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa de Educação de Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | deboranunes@ufrnet.br

Recebido 20 jun. 2016

Aceito 12 ago. 2016

A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR)

Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Odete Cruz Mendes
Universidade Federal do Pará

Resumo

O trabalho analisa as implicações do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a gestão educacional em cinco municípios do Pará, na perspectiva da gestão democrática, que pressupõe participação e autonomia. Com base em análise documental e entrevistas semiestruturadas, analisaram-se a existência e o funcionamento de conselhos municipais e escolares, Plano Municipal de Educação e critérios para a escolha de diretor. O PAR pouco tem contribuído para a democratização da gestão da educação municipal dos municípios analisados, pois prevalece a prática da gestão centralizada e patrimonialista, mesclada com arranjos típicos da gestão gerencialista.

Palavras-chave: Plano de Ações Articuladas. Gestão Democrática. Conselhos Municipais de Educação.

161

The management of education in Pará municipalities from joining the Articulated Action Plan (PAR)

Abstract

The work examines the implications of Articulated Action Plan (PAR) to the educational administration in five municipalities of Pará, from the perspective of democratic management, which requires participation and autonomy. An analysis, based on documents and semi structured interviews, was made on the existence and functioning of municipal and school boards, as well as the Municipal Education Plan and their criteria for the choice of director. PAR contributed little to the democratization of educational administration of analyzed municipalities, as there is predomination of the practice of centralized and patrimonial management, merged with typical arrangements of managerialist management.

Keywords: Articulated Action Plan. Democratic management. Municipal councils of education.

La gestión de la educación en los municipios de Pará de unirse al plan de acción articulado (PAR)

Resumen

El trabajo examina las implicaciones del PAR para la gestión educativa en cinco municipios de Pará, en la perspectiva de la gestión democrática, que requiere la participación y la autonomía. Basado en el análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas, analizamos la existencia y el funcionamiento de los consejos municipales y escolares, el Plan Municipal de Educación y los criterios para la elección de director. El PAR ha contribuido poco a la democratización de la gestión de la educación municipal de los municipios analizados, como la práctica vigente de gestión centralizada y patrimonial, se fusionó con arreglos típicos de la gestión gerencial.

Palabras clave: Plan de acción articulado. Gestión democrática. Consejos Municipales de Educación.

Introdução

162

O presente artigo trata da gestão municipal decorrente do Plano de Ações Articuladas (PAR) em cinco municípios paraenses, como parte da pesquisa "Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011" – integrada ao Observatório da Educação –, OBEDUC/CAPES.

Com o objetivo de analisar as implicações da implementação do PAR referentes à gestão educacional nos municípios, analisam-se alguns dos indicadores da área 2 (dois) – gestão democrática-, considerando que os princípios de democratização da gestão precisam extrapolar o âmbito formal/legal assegurados desde a Constituição Federal de 1988, para promover a real cidadania. Para isso, é de fundamental importância a participação da comunidade no processo de planejamento, deliberação e fiscalização das políticas educacionais por meio dos conselhos de educação que foram produzidos no contexto dos anos de 1980.

No entanto, como consequência da crise capitalista, a partir da década de 1990, o estado é redefinido na perspectiva de recomposição das



taxas de lucro do capital e passa a investir menos em políticas sociais (PERONI, 2003). Por meio do Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRAE) de 1995, o governo propõe para o setor público a gestão gerencial, na “[...] busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos” (SOUZA; FARIA, 2004, p. 566). Assim, a política educacional do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, “[...] aponta para o redimensionamento do sistema de ensino, através de novas formas de gerenciamento, com vistas ao aumento de sua produtividade” (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p. 37).

O Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), cujo projeto principal era o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)¹, é um exemplo das iniciativas que tinham como objetivo “[...] introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 331) ao se propor formar profissionais da educação, com “atributos gerenciais” (FONSECA; OLIVEIRA, 2009), com base no planejamento estratégico. Essa mesma lógica foi assimilada pelo PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cuja “ferramenta” de operacionalização no âmbito dos estados e municípios vem sendo o PAR.

A complexidade das transformações nas políticas de gestão educacional no espaço nacional nos instigou a pesquisa sobre as implicações do PAR para a gestão educacional em cinco municípios paraenses, a partir da seguinte questão: Quais as implicações do PAR para a gestão da rede municipal de educação dos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cameté e Castanhal?

O artigo em pauta baseou-se em cinco indicadores²: 1) Existência e funcionamento de conselhos escolares; 2) Existência e funcionamento do Conselho Municipal de Educação; 3) Existência e funcionamento do Conselho Municipal de Alimentação Escolar; 4) Existência de Plano Municipal de Educação; e 5) Critérios para a escolha de diretor.

Como metodologia, adotou-se o estudo documental e entrevistas semiestruturadas. Foi analisado o Decreto-Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o documento “Orientações para elaboração do PAR dos municípios”; o Termo de Adesão ao PAR; as Leis orgânicas municipais, entre outros documentos. As entrevistas utilizadas foram realizadas no âmbito da pesquisa que originou o trabalho com os técnicos municipais responsáveis pela coordenação e/ou

elaboração e monitoramento do PAR, identificados no texto como *Técnicos da Educação e respectivo município*.

O artigo está estruturado em duas partes. Na primeira, intitulada “O PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas – PAR: Diretrizes e princípios de gestão”, situa-se a formulação do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do PAR, destacando as diretrizes que podem oferecer pistas a respeito da concepção de gestão educacional subjacente a essa política educacional. Na segunda, intitulada “A Gestão Educacional em Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal, a partir do PAR”, foi analisada a configuração da gestão educacional municipal, com base nos indicadores selecionados. Nas considerações finais, foi retomado o objetivo central que motivou o estudo e apresentados os resultados das análises para o conjunto de municípios da pesquisa.

Assim, teve início, pela análise das diretrizes e princípios de gestão, constantes no PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o PAR: diretrizes e princípios de gestão

164

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pode ser considerado “[...] a primeira grande iniciativa do ministro Fernando Haddad, buscando uma reorientação de rumo para a educação no governo Lula” (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

Formado por 28 diretrizes, o PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) se apresentou como um grande “guarda-chuva”, que integrou, inicialmente, um conjunto de ações preexistentes no Ministério da Educação e, ainda, outras ações novas ou remodeladas, com foco na Educação Básica, Superior, Profissional, alfabetização e diversidade.

A política de educação e gestão propugnada pelo PDE expressa a correlação de forças e as contradições típicas da sociedade de classes, pois o “Estado, a gestão pública e, em especial, a educacional materializam-se em um determinado momento histórico com características específicas e são parte de um movimento histórico maior” (PERONI, 2012, p. 26). Por isso, mesmo que o PDE tenha sido anunciado pelo Ministério da Educação (MEC) como um Plano composto por um conjunto de ações e programas, cujos propósitos eram



enfrentar os problemas da educação brasileira, elevar o desempenho escolar e, em consequência, efetivar a qualidade da educação, suas orientações sinalizam ambiguidades e incoerências com esses propósitos, visto que vem impregnado pela lógica da gestão gerencialista.

Ademais, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) tem origem, de acordo com Saviani (2007), no Movimento Todos pela Educação³, movimento que congrega a sociedade civil organizada e os gestores públicos, e é mantido por um aglomerado de grupos empresariais⁴, cujo Conselho de Governança é composto, majoritariamente, por pessoas ligadas ao mundo empresarial⁵.

Ao privilegiar o empresariado como interlocutor, o MEC desconsiderou as entidades educacionais, sindicais e acadêmicas no processo de elaboração do PMCTE e afastou “[...] outros interlocutores que há mais de duas décadas vêm participando dos diferentes fóruns de definição das políticas, tanto em nível do próprio Ministério, quanto da própria sociedade [...]” (FREITAS, 2007, p. 1).

O PDE não ocorreu de forma simultânea e coletiva, pois “[...] os sujeitos foram sendo chamados, consultados e incorporados no decorrer da formulação e execução da política, sem constituir um processo efetivo de construção democrática” (CAMINI, 2011, p. 166). Dessa maneira, os municípios e estados não participaram das decisões acerca do Plano em si, tendo sido chamados apenas para aderir ao Plano e responsabilizar-se pelas metas preestabelecidas.

Com o PDE, o governo federal se propôs a efetivar o regime de colaboração, enfrentar a questão da qualidade da educação, modernizar a gestão educacional e promover um Sistema Nacional de Educação. Para tanto, o governo propôs assistência técnica e financeira aos entes federados e exigiu deles responsabilização (*accountability*) pelos resultados (ADRIÃO; GARCIA, 2008). O PAR⁶ é descrito na legislação como “[...] o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007). Nessa perspectiva, a adesão de municípios e estados ao PAR se efetiva por meio de contrato de gestão ou *Termo de Adesão Voluntária*⁷.

Para verificar o cumprimento das metas do Compromisso, o PDE propôs o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb)⁸. Para a elaboração do PAR, o MEC criou o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), pelo qual disponibilizou aos entes federados um instrumento de diagnóstico chamado PAR Analítico, organizado em quatro dimensões: I. Gestão Educacional; II. Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; III. Prática Pedagógica e Avaliação; e IV. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Além do diagnóstico da situação municipal, são previstas ações, subações, metas, prazos de execução e entidades responsáveis por sua execução, na perspectiva de que “[...] os alunos melhorem o seu desempenho na Prova Brasil e no IDEB” (SILVA, 2010, p. 68).

A regulação presente nas diretrizes do PDE, de maneira geral, reafirma a reforma educacional do Estado brasileiro que foi iniciada na década de 1990, em especial a relacionada aos eixos da gestão, da avaliação e do financiamento (ALVES; SILVA, 2009), pautadas em uma visão de educação como um bem privado (ARAÚJO, 2007).

No que se refere à gestão dos sistemas de ensino, o PMCTE prevê:

XVIII – fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX – zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII – promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII – elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistente;

XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso (BRASIL, 2007).

O inciso XVIII prevê a criação de critérios para o provimento do cargo de diretor escolar com base no mérito e no desempenho individual, o que pode lhe atribuir grande responsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso da gestão. No entanto, a construção democrática da educação requer requisitos que vão



além da competência técnica do diretor, incluindo processo eletivo tendo em vista a “[...] legitimidade política necessária ao desempenho de suas funções” (PARO, 2007, p. 81), e isto não é considerado no Decreto.

A participação e a descentralização são parte constitutiva do papel dos Conselhos educacionais tratados nos incisos XXII, XXIII e XXV e são premissas presentes em praticamente todos os discursos da reforma educacional, “constituindo um ‘novo senso comum’” (MEDEIROS; LUCE, 2006, p. 19). Contudo, apesar de parecerem idênticas, as propostas de gestão democrática encerram diferentes concepções de mundo e “[...] antagonismos matizados por interesses e concepções políticas ou até locais e particulares” (MEDEIROS; LUCE, 2006, p. 19).

Mecanismos como o Conselho Escolar, o Conselho Municipal de Educação e o Conselho de Alimentação Escolar, podem, no âmbito das relações sociais capitalistas, tanto contribuir com a emancipação social quanto referendar práticas patrimonialistas e autoritárias nos sistemas e interior das escolas públicas, ou ainda potencializar a prática da gestão gerencial pelo controle dos resultados.

A gestão educacional em Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal a partir da adesão ao PAR

167

Os municípios da pesquisa

Os cinco municípios considerados como lócus deste estudo estão localizados em três mesorregiões do estado do Pará: Metropolitana (Barcarena, Belém e Castanhal), Sudoeste (Altamira) e Nordeste (Cametá). Essas localidades apresentam extensão territorial, população e situação econômica variada, conforme mostram os números da Tabela 1, a seguir:

Tabela 1
Municípios por Extensão Territorial, População, PIB e PIB per capita

Municípios	Extensão territorial (Km ²) ¹	População (2010) ²	PIB (valor em Mil, 2011) ³	PIB per capita (R\$ 1,00, 2011) ³
Altamira	159.533,255	105.030	724.228	6.895
Barcarena	1.310,588	99.800	3.550.233	35.573
Belém	1.059,458	1.392.031	17.987.323	12.922
Cametá	3.081,367	120.904	378.309	3.129
Castanhal	1.028,889	173.096	1.449.213	8.372

Fonte | IBGE

Nota 1: IBGE/CIDADES, 2010-2013

Nota 2: Censo 2010, IBGE

Nota 3: IDESP/SEPOF-2014

A capital do estado, Belém, concentra o maior número de habitantes (1.392.003) entre os cinco municípios pesquisados e o município de Altamira possui a maior extensão territorial do estado e do país, com quase 160.000 Km². Apesar de o município de Belém apresentar o maior PIB entre os cinco municípios pesquisados, é o município de Barcarena que possui a maior renda por habitante do conjunto da amostra, apresentando a terceira maior renda per capita do estado do Pará no ano de 2011 (IDESP/SEPOF/PA, 2014).

Quanto aos indicadores sociais, considerando o total de 5.565 municípios brasileiros, Belém ocupa a 628^o posição em relação ao IDHM e, entre os cinco municípios da pesquisa, situa-se em primeiro lugar com índice de 0,746, considerado alto pelo PNUD. O município de Cametá apresenta a 4.696^o posição dentre os municípios brasileiros e o menor índice dentre os cinco municípios (0,577), considerado baixo. Os demais apresentam nível médio. Quando se analisam as dimensões de maior impacto na composição do IDHM, observa-se que, em todos os municípios, a longevidade ocupa o primeiro lugar; a renda, o segundo lugar; e a educação, o terceiro, o que leva a concluir que há muito a avançar na educação nesses municípios.

Quando se trata dos aspectos relacionados à qualidade do ensino – um dos objetivos principais do PAR – os resultados da avaliação institucional do Ensino Fundamental de 4^o/5^o ano e de 8^o/9^o ano, realizada por meio do IDEB nos municípios, revelam o seguinte quadro:



Tabela 2
IDEB da Rede Municipal dos municípios da pesquisa 2007-2011

Município	Ensino Fundamental					
	4ª série/5º ano			8ª série/9º ano		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Altamira	4,3	4,7	4,8	4,0	4,1	4,4
Barcarena	3,4	3,4	3,7	3,5	3,3	3,1
Belém	3,4	3,9	4,4	3,2	3,5	3,7
Cametá	2,6	2,7	3,4	2,9	3,2	3,3
Castanhal	3,3	3,7	3,9	3,7	3,5	3,7

Fonte | INEP

Os municípios que alcançaram as metas do Ideb em todos os anos do período da pesquisa foram apenas dois: Altamira e Belém. Castanhal cumpriu as metas em relação à primeira etapa do Ensino Fundamental (4º/5º ano), enquanto Barcarena e Cametá não a cumpriram em um dos três anos da série analisada.

Com base nos aspectos discutidos até aqui, será analisada a gestão educacional nos municípios.

169

A gestão das redes municipais de ensino a partir da adesão ao PAR

Os gestores municipais formalizaram a adesão ao PAR desde a sua primeira versão; por isso, já no ano de 2008, a maioria deles possuía o Termo de Adesão visto a seguir:

Tabela 3
Número e ano do Termo de Adesão ao PAR e gestores municipais

Municípios	Nº Termo de Adesão	Gestor do Período em análise
Altamira	Nº 15.023/2008	Odileida Maria de Souza Sampaio (PSDB)
Barcarena	Nº 26.836/2011	João Carlos dos Santos Dias (PMN)
Belém	Nº 16.681/2008	Duciomar Gomes da Costa (PTB)
Cametá	Nº 19.921/2008	José Waldoli Filgueira Valente (DEM)
Castanhal	Nº 22.853/2009	Hélio Leite da Silva (PR)

Fonte | SIMEC. Altamira, Belém e Cametá 2008; Castanhal, 2009; Barcarena, 2011.

O processo de elaboração do PAR ocorreu de forma apressada na maioria dos municípios, sem muita discussão pela rede. Ou seja, mesmo nos casos em que o município tenha recebido assessoria direta do MEC, como foi o caso de Altamira, ou da UFPA, em todos eles o processo apresenta um traço comum: a falta de precisão do diagnóstico, a pressa na elaboração e a participação limitada da comunidade, como pode ser constatado nas afirmações de alguns entrevistados:

O Par 2007-2011 teve uma elaboração muito atropelada. Às vésperas do prazo encerrar nós recebemos a presença de um técnico que buscou o secretário de educação e explicou sobre o PAR [...]. Então o PAR 2007-2011 foi elaborado em dois dias (TÉCNICO DE EDUCAÇÃO DE CASTANHAL, 2015).

Na época, vinha o discurso de que quem fizesse viriam verbas para várias ações [...] E aí foi feito assim... tudo muito rápido... foi feito a toque de caixa. Ele [assessor técnico do MEC/UFPA] veio em dois dias. [...] Se sabia muito pouco o que era, [...] Foi pá pá pá, e nós fizemos praticamente nas coxas, na marra (TÉCNICO DE EDUCAÇÃO DE BARCARENA, 2015).

O PAR ele foi uma, uma exigência do MEC [...] pela falta de experiência da gente, é..., o PAR foi feito, não foi um..., não foi um retrato muito concreto da realidade, né [...] era confuso e complicado para a gente entender essa organização, esse sistema como o ministério pensou (TÉCNICO DE EDUCAÇÃO DE BELÉM, 2015).

O diagnóstico da situação educacional informado pela equipe de elaboração do PAR de cada município, embora impreciso, conforme relato, balizou a pontuação para cada um dos indicadores selecionados neste estudo evidenciados na Tabela 4:



Tabela 4
Pontuação dos Indicadores de Gestão Democrática nos municípios

Municípios	CE	CME	CAE	PME	CED
Altamira	4	1	2	2	3
Barcarena	4	1	4	1	1
Belém	3	4	4	1	3
Cametá	3	1	4	1	*
Castanhal	2	4	4	1	4

Fonte | MEC/SIMEC/2008/2009/2011.

Nota 1 | CE – Conselho Escolar; CME – Conselho Municipal de Educação; CAE – Conselho Municipal de Alimentação Escolar; PME – Plano Municipal de Educação; CED – Critérios para escolha de Diretores

Nota 2 (*) | Informação ausente no documento do MEC/SIMEC

Existência e funcionamento dos Conselhos Escolares (CE)

A avaliação do funcionamento desse indicador, nos municípios de Belém e Castanhal, recebeu pontuação 4, que expressa uma situação em que o CME está devidamente implementado, com regimento interno, escolha democrática dos conselheiros e é representado por todos os segmentos; além disso, afirma que o CME é atuante, zela pelo cumprimento das normas e auxilia a SME no planejamento municipal da educação, na distribuição de recursos e no acompanhamento e avaliação das ações educacionais. Isso fica claro no depoimento dos entrevistados:

[Sobre o CME] se puder dar uma nota 10, a minha nota é 10 porque é uma equipe muito qualificada, competente, excelente. Fazem o assessoramento na escola o tempo todo (TÉCNICO DE EDUCAÇÃO DE BELÉM, 2015).

[...]o conselho possui 18 anos, então é um conselho que muito antes do PAR já vinha com as suas ações de normatizar, fiscalizar, regular. Criou-se um sistema municipal de educação muito antes de se pensar o Plano de Ações Articuladas (TÉCNICO DE EDUCAÇÃO DE CASTANHAL, 2015).

Os demais municípios – Altamira, Barcarena e Cametá – receberam pontuação 1, que expressa quando não existe um CME implementado ou quando o CME existente é apenas formal. Em Altamira e Cametá, embora existissem leis aprovadas, os conselhos não funcionavam no período de 2007 a 2011. No entanto, a aprovação do CME em Cametá ocorreu por meio da Lei nº 16, de 6 de maio de 1998, que também definiu suas competências. Embora tais competências expressem princípios e premissas democráticas, sua composição conforma interesses contrários, pois o princípio da paridade dos membros não foi respeitado, visto que, dos cinco membros previstos na lei, três deles pertencem ao governo, caracterizando “[...] a distinção de espaços de poder político e dos direitos instituídos [...] turvados pelas relações fisiológicas” (DANIEL, 1994, p. 25), que se circunscreve no âmbito do poder local. Esse *fisiologismo* político está enraizado na cultura da administração pública do município de Cametá, conforme demonstrado no estudo de Mendes (2005).

Os membros do CME foram, segundo a Técnica da SEMEC de Cametá, empossados às pressas, por exigência do MEC, mas o funcionamento deste não corresponde ao previsto na lei, considerada retrógrada, necessitando ser alterada.

A lei do conselho Municipal de Educação já existe há muitos anos [...] ela é uma Lei muito retrógrada. Mas com a pressa da gente criar e atender à exigência também do MEC, então a gente decidiu efetivar, criar o conselho dentro desta Lei que está e o conselho já foi eleito e efetivado. [...] a proposta é sentar e rediscutir esta Lei (TÉCNICA DA SEMEC DE CAMETÁ 2, 2015).

Constatou-se que, em cinco dos quatro municípios analisados, havia Leis de criação de CME aprovadas no período da pesquisa, conforme demonstrado na tabela a seguir:



Tabela 5
Ato legal, composição e competência do CME por município

Municípios	Lei Municipal	Composição	Competência
Altamira	Lei nº 657, de 18/12/1995	12 membros	Deliberativo, Fiscalizador
Belém	Lei nº 7.509, de 30/01/1991, Lei nº 7.587, de 10/09/1992.	13 membros	Consultivo, deliberativo, fiscalizador, normativo
Castanhal	Lei nº 076, de 29/11/1992, Lei nº 015, de 27/05/1999.	8 membros	Consultivo, deliberativo, fiscalizador, normativo
Cametá	Lei nº 016, de 06/05/1998	5 membros	Consultivo, deliberativo, fiscalizador, normativo

Fonte | Secretaria Municipal de Educação dos municípios

Em Barcarena, no período de 2007 a 2011, não havia lei de criação do CME, o que se deu somente em 2013, pela Lei nº 2.115, de 2 de janeiro de 2013, sendo que o CME começou a funcionar em 2014.

Em Altamira, a reinstalação do CME se deu em 6 de abril de 2010, após “[...] ação civil pública impetrada pelo Fórum Popular que exigia o funcionamento do CME” (SOUSA, 2015, p. 116). O envolvimento dos CME dos municípios com as metas do PAR é limitado. A exceção é apenas o município de Castanhal, onde ocorre importante interlocução com a sociedade civil por meio do CME que assumiu também a função de Comitê de acompanhamento do PAR.

173

Existência e funcionamento do Conselho Municipal de Alimentação Escolar

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é o mais antigo programa do governo brasileiro na área de educação (BALABAN, 2006). Em 1994, com a Lei nº 8.913, de 12 de julho, ocorre a descentralização dos recursos do Programa para os municípios por meio de convênios, exigindo-se a criação de conselhos de acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios. A fim de garantir melhor controle social da execução do PNAE, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, redimensionou a composição do Conselho de Alimentação Escolar (CAE).

Os municípios da pesquisa aprovaram leis de criação do seu CAE bem antes do PAR, pois, em todos eles, houve a municipalização da merenda escolar ainda na década de 1990,

Tabela 6

Legislação e composição do CAE nos municípios

Municípios	Lei Municipal
Altamira	Lei nº 654/1995 e Lei nº 1.474/2001
Barcarena	Lei nº 1.909/1997, Lei nº 1.936/2000 e Lei nº 2.084/2010
Belém	Lei nº 8.045, de 15/01/2001
Cametá	Lei nº 017/98, de 06/05/1998, e Lei nº 040/00, de 31/08/2000
Castanhal	*

Fonte | Secretarias Municipais de Educação dos municípios.

Nota (*) | Não tivemos acesso à Lei Municipal do CAE de Castanhal

174

A composição do CAE dos municípios segue, em linhas gerais, o que está previsto na legislação federal. No caso de Belém, o CAE é composto por 7 membros, dentre os quais estão representantes do governo e da sociedade civil organizada, conforme preconizado na Lei nº 8.045 de 15 de janeiro de 2001.

Belém, Barcarena, Cametá e Castanhal receberam a pontuação máxima no PAR, ou seja, 4. Tal pontuação é atribuída quando o CAE é representado por todos os segmentos (conforme norma), mas também porque ele possui um regimento interno conhecido por todos (comunidade interna e externa), reúne-se regularmente, atua fiscalizando a aplicação dos recursos transferidos, zela pela qualidade dos produtos, acompanha desde a compra até a distribuição dos alimentos/produtos nas escolas, está atento às boas práticas sanitárias, de higiene e ao objetivo de formação de bons hábitos alimentares.

O município de Altamira recebeu pontuação 2 nesse indicador, o que caracteriza uma situação contrária à descrita anteriormente, pois "[...] a representação [...] do CAE não é [era] ativa nas suas atribuições de conselheiros. As ações do nutricionista não são [eram] de tempo integral" (ALTAMIRA, 2008). O



diagnóstico sugeria a necessidade de nova eleição, capacitação de conselheiros e divulgação do regimento.

O município de Cametá, ainda que tenha recebido pontuação 4 nesse indicador, o funcionamento do CAE parece não compatível com tal avaliação, pelo que afirma o técnico entrevistado:

[...] a participação é boa, mas eu considero um ponto que é mais importante e que está sendo negativo, é a questão de acompanhar a licitação, a conta dos produtos para a merenda escolar. [...] então se o conselho estivesse ali, atuando, cobrando [...] às vezes o conselheiro não sabe o poder que ele tem (TÉCNICO DE EDUCAÇÃO DE CAMETÁ 2, 2015).

Segundo o técnico entrevistado, a participação dos conselheiros é boa, mas ainda limitada, pois os conselheiros têm pouca consciência do seu papel junto ao poder público.

Há de observar, no entanto, que, em todos os municípios analisados, são impostos limites à ação dos conselheiros, por parte do poder público, no que diz respeito aos processos de fiscalização, de acompanhamento, de execução dos recursos e de distribuição da merenda seja pela ausência de infraestrutura, seja por não propiciar capacitação para esses conselheiros, fatos que já foram constatados em estudos sobre o tema desenvolvidos por Duarte (2008), Jacobi (2008), Gouveia e Souza (2006), Valle (2008) e Souza (2006).

175

Existência de Plano Municipal de Educação

Os municípios de Belém, Barcarena, Castanhal e Cametá receberam pontuação 1 nesse item, o que equivale à situação de que “[...] ou não existe nenhuma forma de acompanhamento e avaliação das metas do PME, por parte da SME, ou previsão de implantação, ou, ainda, quando não existe um PME” (BRASIL, 2008).

Em decorrência desse diagnóstico, a elaboração do PME constava entre as ações do PAR 2007-2011 que foram previstas por esses municípios. Entretanto, apenas em Barcarena essa ação foi realizada, pois “[...] no segundo semestre de 2009 [...] o primeiro Plano Municipal foi elaborado

e aprovado na câmara municipal” (TÉCNICO DE EDUCAÇÃO BARCARENA, 2015).

No caso de Belém, o Plano foi aprovado em 24 de junho de 2015 pela Lei nº 9.129. Em Cametá, a aprovação do PME se fez por meio da Lei nº 274, de 3 de março de 2015. Em Castanhal, o plano começou a ser discutido desde o final de 2010 e foi aprovado no final de 2011 na câmara municipal com “[...] a apresentação para a comunidade em 2012” (TÉCNICO DE EDUCAÇÃO DE CASTANHAL, 2015).

O município de Altamira foi o único a receber pontuação 2 nesse indicador, que expressa a situação em que “[...] existe um PME e um planejamento para implementação de programa para o acompanhamento e avaliação de suas metas, mas no planejamento não está prevista a criação de um conselho com participação de professores e gestores e de representantes da sociedade civil organizada” (ALTAMIRA, 2008), ou seja, o planejamento existia, mas não de forma participativa.

De fato, no período de vigência do primeiro PAR, a sistemática de gestão adotada em Altamira se baseava nas orientações do Instituto Ayrton Senna⁹, que trabalhava com o plano de metas, definido pelo próprio Instituto e por alguns técnicos no âmbito da Secretaria de Educação (GUTIERRES, 2010), sem que houvesse ampla participação na definição das metas educacionais.

176

Critérios para a escolha de Diretor

No município de Castanhal, verificou-se a pontuação 4 para o indicador de critérios para a escolha de diretores de escolas, o que significa que “existem critérios definidos e claros para a escolha da direção das escolas; que estes critérios consideram experiência educacional, mérito e desempenho e que são conhecidos por todos e publicados na forma de Lei, Decreto, Portaria ou Resolução” (CASTANHAL, 2009). Nesse município, a Lei Municipal nº 24, de 30 de novembro de 2000, e a Lei Complementar nº 12, de 26 de abril de 2013, regulamentam a escolha para diretor, que ocorre mediante eleição direta. O técnico da secretaria de Educação entrevistado confirma a existência e o cumprimento de tais critérios:



Nós temos algumas regras que são da direção, que é [são] as eleições diretas. E quando o quantitativo é inferior a 300 alunos, geralmente o poder executivo tem feito a indicação que lhe cabe. [...] existem alguns critérios de ser licenciado pleno, concursado [...]. Existe uma Lei municipal que trata disso. Antes nós tínhamos uma lista tríplice que era encaminhada ao executivo e lá ele ia dizer quem seria o diretor e vice (TÉCNICO DE EDUCAÇÃO DE CASTANHAL, 2015).

Os municípios de Altamira e Belém receberam pontuação 3, atribuída “[...] quando existem critérios definidos para escolha da direção das escolas; estes critérios consideram experiência educacional, mérito e desempenho, mas não são de conhecimento de todos e não existe uma publicação legal”. No caso de Belém, a Lei nº 7.722, de 7 de julho de 1994, define os critérios para escolha de diretores de escolas, no Capítulo VI, art. 16, onde se lê:

Os Diretores de Escolas serão constituídos em duas fases integradas, sendo a primeira um processo seletivo técnico destinado a averiguar os conhecimentos relativos à competência formal implicada no projeto pedagógico próprio, e a segunda um processo eletivo do qual participarão docentes, técnicos e funcionários da escola, mais os respectivos pais dos alunos, sendo os votos paritários (BELÉM, 1994).

177

Os dois casos não geraram ações, pois foram considerados como situação satisfatória. O município de Barcarena recebeu pontuação 1, que equivale à situação de ausência de critérios para escolha da direção das escolas. Entretanto, o art. 170, da Lei Orgânica municipal, define que “As direções das escolas municipais, serão escolhidas, por eleição direta, elegendo-se uma lista tríplice, para posterior nomeação de um nome pelo Prefeito Municipal” (BARCARENA, 1989). Contraditoriamente, a Lei Municipal nº 1.899, de 16 de outubro de 1996, – Estatuto do Magistério – define:

Art.2º: A valorização das atividades do magistério será assegurada:

[...] V. Pela organização da gestão democrática do ensino público municipal, através de eleição direta para diretores das escolas, através de lista tríplice a ser regulamentada em lei específica.

Art. 13. Os cargos em comissão de Diretor, Vice-Diretor e Secretário são de livre nomeação e exoneração do Chefe do Poder executivo (BARCARENA, 1996).

É interessante destacar que o Estatuto prevê critérios para a escolha de diretores diferenciados e contraditórios entre si, tais como: eleição direta, lista tríplice e cargo comissionado. A Lei Complementar nº 33/2010¹⁰, que trata do Plano de Carreira, considera os cargos de diretor e vice-diretor como cargos eletivos. No entanto, segundo o técnico entrevistado “[...] não houve uma vontade política que tirasse isso [eleição de diretores] do papel” (TÉCNICO DE EDUCAÇÃO DE BARCARENA, 2015).

Não há informação no PAR sobre pontuação a respeito desse indicador para o município de Cametá. No entanto, o art. 159 da Lei Orgânica Municipal define que “[...] o regimento do Conselho de Educação do Município estabelecerá normas para eleição de diretor das escolas municipais, observados os princípios educacionais” (CAMETÁ, 1990). Contraditoriamente, a Lei nº 212¹¹, de 12 de maio 2012, em seu art. 8º, determina que os cargos de Direção, Vice-Direção de Escola, Suporte Pedagógico e Secretário de Unidade Escolar são consideradas Funções Gratificadas, “[...] de livre nomeação e exoneração pelo Chefe do Executivo, desde que recaia em profissionais ocupantes de cargos efetivos e devidamente habilitados”. Nesse sentido, a técnica de educação entrevistada relata que: “Em relação à rede, a prática é de indicação. Pouco se leva em consideração que deveria aplicar o que garante o PCCR do município” (TÉCNICO DE EDUCAÇÃO DE CAMETÁ 1, 2015).

Em todos os municípios da pesquisa, constatou-se participação limitada da comunidade no processo de escolha dos diretores de escola, contrariando os princípios de gestão democrática do ensino público, presentes na CF/88 e na LDB, prevalecendo a indicação política.

Considerações finais

O princípio constitucional da gestão democrática do ensino público conquistado por meio das lutas da década de 1980 em prol da criação de conselhos municipais, conselhos escolares, planos municipais elaborados de forma participativa, processos de escolha de diretores de forma mais democrática foi um passo importante no processo de materialização da democratização das relações de poder no âmbito dos sistemas e da escola.

Todavia, a redefinição do papel do estado nos anos de 1990, e, conseqüentemente, das orientações de gestão pública ressignificaram a lógica



da gestão educacional que passou a se pautar pelos princípios da gestão gerencial, proposta no Plano de Reforma do Estado.

O PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujas diretrizes subsidiam as ações do PAR, é baseado em princípios como eficiência, produtividade e racionalidade, típicos do mundo empresarial. A ideia de produtivismo se materializa, entre outros aspectos, por meio do Ideb, que produz ranking entre as escolas e os sistemas, e, sem dúvida, induz à competitividade. No caso do Pará, a persistência das desigualdades de ordem econômica, cultural e social impele às desigualdades de condições educacionais.

Quanto às implicações do PAR para a gestão educacional nos municípios da pesquisa, os resultados apontam que:

a) A existência dos conselhos escolares nesses municípios é anterior ao PAR e, embora assumindo caráter protocolar e burocrático existem conselhos escolares desde o final da década de 1990, tendo sido ampliado em quase toda a rede. No entanto, sua dinâmica de funcionamento limita-se praticamente ao gerenciamento dos recursos do PDDE. Com a intensificação da descentralização de recursos por meio do PDE-Escola e do PDDE Interativo, o PAR vem redimensionando ainda mais a dinâmica de funcionamento desses conselhos, secundarizando esse espaço como tomada de decisão e de construção de autonomia no interior da escola pública.

b) Os Conselhos Municipais de Educação, ainda que existam em lei na quase totalidade dos municípios, apenas em Belém e em Castanhal esses órgãos funcionam. Contudo, de maneira geral, assumem o caráter cartorial de regulação burocrática da rede, ignorando o papel de interlocutor entre o poder público e a sociedade civil. A democratização das decisões no âmbito dos sistemas municipais, na maioria dos municípios analisados, parece bastante fragilizada pelo não funcionamento ou funcionamento parcial dos CME.

c) Em relação ao Conselho de Controle Social da Alimentação Escolar (CAE), embora quatro municípios – Belém, Barcarena, Cametá e Castanhal – tenham recebido pontuação máxima, o que poderia sinalizar funcionamento ótimo, o depoimento dos entrevistados denuncia precariedade no funcionamento destes em relação à: falta de infraestrutura para reuniões, falta de acesso às escolas do campo e, até mesmo, falta de formação que possibilite acompanhar a execução dos recursos e a fiscalizar o armazenamento e a distribuição dos produtos.

d) Foi predominante a ausência do PME nos municípios – Belém, Barcarena, Castanhal e Cametá. Estes trabalhavam baseados no Plano Plurianual (PPA) ou em um Plano de Metas, como em Altamira, cuja elaboração era restrita aos técnicos da Secretaria de Educação.

e) A escolha de diretores de escolas públicas nos municípios é, entre os indicadores analisados, o ponto mais obscuro, pois, embora o quadro de pontuação nesse indicador revele que 60% dos municípios apresentaram pontuação entre 3 e 4, o que poderia significar uma situação ótima ou boa, a legislação que trata do assunto é confusa e sujeita a interpretações diversas, pela profusão de critérios contraditórios entre si. Em linhas gerais, o que prevalece são as indicações políticas, resultantes de decisões de “gabinete”, refletindo resquícios da cultura política das oligarquias locais, cuja marca principal é a centralização do poder e a privatização dos espaços públicos em benefícios particulares. Dessa maneira, a avaliação da gestão a partir dos indicadores revela que, na maioria dos municípios, há persistência de gestão centralizada e burocrática, mesclada com arranjos típicos da gestão gerencialista com ênfase no controle de resultados.

Vale destacar como aspecto positivo o fato de o PAR vir possibilitando às secretarias de educação uma ferramenta a mais não só para a identificação dos problemas de organização da rede, mas também para a retomada da discussão sobre a função social da escola. Espera-se que isso possa vir a ser feito de forma realmente democrática.

Notas

- 1 O FUNDESCOLA integrava a política de financiamento do Banco Mundial para o desenvolvimento da gestão da escola básica brasileira e foi implementado nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, com duração prevista para 10 anos, com início em 1998 (FONSECA; OLIVEIRA, 2009).
- 2 Embora o PAR (2007-2011) contemple em sua totalidade 4 dimensões, 15 áreas e 52 indicadores, selecionamos, para análise neste texto, 5 dos 9 indicadores que compõem a área gestão democrática pertencente à dimensão gestão educacional.
- 3 Lançado no dia 6 de setembro de 2006, o MTPE trouxe a perspectiva de construir um grande projeto nacional para a melhoria da qualidade da educação brasileira.
- 4 Dentre os mantenedores constantes no site do MTPE destacam-se as fundações: Bradesco, Vale, Lemann, Itaú Social, Telefônica Vivo; os institutos: Unibanco, Camargo Correa, Península; os bancos: Santander, Gerdau, Itaú. Apresenta ainda como parceiros: o Instituto Ayrton Sena (IAS) e a Globo, dentre outros.



- 5 Em 2011, o conselho apresentava a seguinte composição: Presidente: Jorge Gerdau Johannpeter; Conselho de Governança: Ana Maria dos Santos Diniz (Grupo Pão de Açúcar), Antônio dos Santos Matias (Fundação Itaú Social), Beatriz Bier Johannpeter (Fundação Gerdau) Viviane Senna (Presidente do Instituto Ayrton Sena), dentre outros (SOUZA; CAETANO, 2013).
- 6 O PAR apresentou, até o momento, duas etapas: a primeira teve vigência de 2007 a 2011 e a segunda, de 2011 a 2014.
- 7 A Adesão Voluntária de cada ente federativo ao Compromisso consta no artigo 5º, do Decreto nº 6.094/2007
- 8 A criação do IDEB está prevista no artigo 3º, do Decreto nº 6.094/2007.
- 9 A parceria com o IAS iniciou em 2001 e desenvolveu o Programa Escola Campeã, de 2001 a 2004. Posteriormente o convênio foi renovado, passando a chamar-se Rede Vencer. Em 2013 foi interrompido.
- 10 Essa lei dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Básica do município de Barcarena e encontra-se com seus efeitos suspensos, desde 2014, em função da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), impetrada pelo prefeito municipal.
- 11 Essa lei dispõe sobre a adequação da carreira da área de magistério e criação unificada do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos profissionais da educação básica do município de Cametá-Pa.

Referências

181

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 779-796, set./dez. 2008.

ALTAMIRA (PA). **Lei Municipal nº 654, de 6 de dezembro de 1995**. Dispõe sobre a criação do Conselho de Alimentação Escolar e dá outras providências. Altamira (Pará), 1995 (Publicada no Painel da Prefeitura).

_____. **Lei Municipal nº 657, de 18 de dezembro de 1995**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Altamira (Pará), 1995 (Publicada no Painel da Prefeitura).

_____. **Lei nº 1.474, de 17 de maio de 2001**. Dispõe sobre reformulação da lei do Conselho Municipal de Alimentação Escolar e dá outras providências. Altamira (Pará): 2001 (Publicada no Painel da Prefeitura).

ALVES, Miriam Fábica; SILVA, Andréia Ferreira da. Análise do PNE e do PDE: continuidades ou rupturas? In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

ARAÚJO, Luiz. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 1, n. 2, p. 24-31, set. 2007. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>. Acesso em: 5 maio 2015.

BALABAN, Daniel Silva. A importância de conselhos de alimentação escolar: o controle de políticas públicas sob a ótica da cidadania. In: SOUZA, Donaldo Bello (Org.). **Acompanhamento e controle social da educação**: fundos e programas federais e seus conselhos locais. São Paulo: Xamã, 2006.

BARCARENA (PA). **Lei Orgânica Municipal de Barcarena**. Barcarena (Pará): 1989. Disponível em: http://barcarena.pa.gov.br/files/Procuradoria/2015/LEI%20ORG%C3%82NICA%20DO%20MUNIC%C3%8DPIO%20DE%20BARCARENA/lei_organica_do_municipio_de_barcarena.pdf. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____. **Lei nº 1.909, de 22 de setembro de 1997**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Alimentação Escolar e dá outras providências. Documento publicado no painel da Prefeitura Municipal de Barcarena em setembro de 1997.

_____. **Lei nº 1.936, de 30 de agosto de 2000**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Alimentação Escolar e dá outras providências. Documento publicado no painel da Prefeitura Municipal de Barcarena em agosto de 2000.

_____. **Lei nº 2.084, de 30 de dezembro de 2010**. Altera a Lei nº 1.936/2000, que criou o conselho municipal de alimentação escolar – CAE e dá outras providências. Documento publicado no painel da Prefeitura Municipal de Barcarena em 30 de dezembro de 2010.

_____. Lei nº 2.115, de 2 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a Instituição do Sistema Municipal de Ensino e a criação do Conselho Municipal de Educação do Município de Barcarena, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Barcarena (Pará), v. 13, nº 1, 31 jan. 2013.

_____. **Lei Municipal nº 1.899, de 16 de outubro de 1996**. Dispõe sobre a organização das atividades do magistério do 1º grau e outros graus de ensino, bem como estruturação das respectivas carreiras, e dá outras providências. Documento publicado no painel da Prefeitura Municipal de Barcarena em maio de 1996.

BELÉM. **Lei nº 7.722, de 7 de junho de 1994**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação de Belém. Disponível em: <http://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/582746/lei-7722-94>. Acesso em: 4 jun. 2014.



_____. Lei n.º 7.509, de 30 de janeiro de 1991. Cria o Conselho Municipal de Educação de Belém e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belém (Pará), n.º 6.964, 14 fev. 1991.

_____. Lei n.º 7.587, de 10 de setembro de 1992. Altera os dispositivos da lei n.º 7.509, de 30 de junho de 1991, que cria o conselho municipal de educação. **Diário Oficial do Município**, Belém (Pará), n.º 7.361, de 18/09/1992. Disponível em: <http://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/585370/lei-7587-92>. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____. **Lei n.º 8.045, de 15 de janeiro de 2001**. Institui o novo Conselho de Alimentação Escolar - CAE e dá outras providências. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?lei=8045&ano=2001&tipo=1. Acesso em: 27 fev. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 5 out. 1988, Seção 1, p. 1.

_____. Emenda Constitucional n.º 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 15 jun. 1998, Seção 1, p. 1-3.

_____. **Decreto-Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.ufrpe.br/download.php?Endarquivo=noticias/4248_LDB.pdf Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Lei n.º 8.913, de 12 de julho de 1994**. Dispõe sobre a Municipalização da Merenda Escolar. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8913.htm. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Relatório Público do Município de Altamira do Estado do PA.** Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2009. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=cooperacao&ordem=5&inuid=2049&itrid=2&est=Para&mun=Altamira&municod=1500602&estuf=PA>

_____. **Relatório Público do Município de Barcarena do Estado do PA.** Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2011. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=cooperacao&ordem=5&inuid=2332&itrid=2&est=Para&mun=Barcarena&municod=1501303&estuf=PA>

_____. **Relatório Público do Município Belém do Estado do PA.** Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Belem&municod=1501402&estuf=PA>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Relatório Público do Município Cametá do Estado do PA.** Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Belem&municod=1501402&estuf=PA>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Relatório Público do Município de Castanhal do Estado do PA.** Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=cooperacao&ordem=5&inuid=2722&itrid=2&est=Para&mun=Castanhal&municod=1502400&estuf=PA>

_____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 15 out. 2015.

CABRAL NETO, Antonio; ALMEIDA, Maria Doninha de. Educação e gestão descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1090/991>. Acesso em: 12 set. 2015.

CAMETÁ. **Lei nº 16, de 6 de maio de 1998.** Dispõe sobre a Criação do Conselho Municipal de Educação – CME e dá outras providências. Documento publicado no painel da Prefeitura Municipal de Cametá em maio de 1998.



_____. **Lei nº 17, de 06 de maio de 1998.** Cria o Conselho Municipal de Alimentação Escolar – CMAE e dá outras providências. Documento publicado no painel da Prefeitura Municipal de Cametá em maio de 1998.

_____. **Lei nº 40, de 31 de agosto de 2000.** Dispõe sobre a Criação do Conselho de Alimentação Escolar – CME e dá outras providências. Documento publicado no painel da Prefeitura Municipal de Cametá em agosto de 2000.

CAMINI, Lucia. PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: estratégias de participação e gestão na fase de formulação e implantação. In: PERONI, Vera; ROSSI, Alexandre (Org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado:** implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Editora UFPEL, 2011.

CASTANHAL. **Lei Municipal nº 24, de 30 de novembro de 2000.** Altera dispositivos da Lei Municipal nº 21/96 de 25 de novembro de 1996, que dispõe sobre a criação de Conselhos Escolares na rede municipal de ensino e dá outras providências. Documento publicado no Painel da Prefeitura Municipal de Castanhal em novembro de 1996.

_____. **Lei nº 76, de 29 de setembro de 1992.** Cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Documento publicado no Painel da Prefeitura Municipal de Castanhal em setembro de 1992.

_____. **Lei nº 012, de 26 de abril de 2013.** Altera dispositivos da Lei Municipal 024 de 30 de novembro de 2000 sobre o processo de escolha dos gestores de unidades de ensino e dá outras providências. Homologada pela Câmara Municipal de Castanhal no dia 07 de agosto de 2013. Documento publicado no Painel da Prefeitura Municipal de Castanhal em agosto de 2013.

DANIEL, Celso. Gestão local e participação da sociedade. **Revista PÓLIS**, São Paulo, n. 14, p. 21-42, 1994.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. O Conceito de controle social e a vinculação de recursos da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29; 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra./trabalhos/gt05-2807/pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 233-243, maio/ago. 2009.

FREITAS, Helena. **PDE: responsabilidades e desafios**. [s.l.]: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2007. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/621-retratos-da-escola/retratos-da-escola-numero-01/698-pde-responsabilidades-e-desafios>. Acesso em: 29 jul. 2014.

GOUVEIA, Andréia Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo. Revisitando a questão da natureza e da prática dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACCS) do FUNDEF no Estado do Paraná. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Acompanhamento e controle social da educação: Fundos e programas federais e seus conselhos locais**. São Paulo: Xamã, 2006.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional**. 2010. 367f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

JACOBI, Pedro Roberto. Participação, cidadania e descentralização – Alcances e limites da engenharia institucional. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Conselhos Municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008.

186 MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

MENDES, Odete da Cruz. **A política de educação no município de Cametá: Análise sobre a proposta da escola CAÁ-MUTÁ**. Escola Cidadã. 2005.[267f.] Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

PERONI, Vera Maria. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.



_____. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012.

PARÁ. Lei Complementar nº 06/91 de 27 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre o funcionamento do Conselho Escolar dos Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º Graus da Rede Pública do Estado do Pará. **Diário Oficial do Estado** nº 26.921 de 5 de mar. 1991.

_____. **Estatística Municipal de Altamira**. Disponível em: <http://www.idesp.pa.gov.br/pdf/estatisticaMunicipal/pdf/Altamira.pdf>. Acesso em 3 set. 2015.

_____. **Estatística Municipal de Barcarena**. Disponível em: <http://www.idesp.pa.gov.br/pdf/estatisticaMunicipal/pdf/Barcarena.pdf>. Acesso em 3 set. 2015.

_____. **Estatística Municipal de Belém**. Disponível em: <http://www.idesp.pa.gov.br/pdf/estatisticaMunicipal/pdf/Belem.pdf>. Acesso em 3 set. 2015.

_____. **Estatística Municipal de Cametá**. Disponível em: <http://www.idesp.pa.gov.br/pdf/estatisticaMunicipal/pdf/Cameta.pdf>. Acesso em: 3 set. 2015.

_____. **Estatística Municipal de Castanhal**. Disponível em: <http://www.idesp.pa.gov.br/pdf/estatisticaMunicipal/pdf/Castanhal.pdf>. Acesso em: 3 set. 2015.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 73-82.

PNUD. **Atlas do desenvolvimento do Brasil**. 2013. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>. Acesso em: 3 set. 2014.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007 (Número Especial)

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 6, n. 8, p. 63-73, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n8_6.pdf. Acesso em: 10 jan. 2014.

SOUSA, Raimundo. **O Plano de Ações Articuladas e a gestão educacional do município de Altamira** – Pará. 2015. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SOUZA, Donaldo Bello. Conselhos de acompanhamento e controle social: tendências municipais. In: SOUZA, Donaldo Bello (Org.). **Acompanhamento e controle social da educação: fundos e programas federais e seus conselhos locais**. São Paulo: Xamã, 2006.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

TÉCNICO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE BARCARENA. **Entrevista**. Barcarena, 2 de setembro de 2015.

TÉCNICO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE BELÉM. **Entrevista**. Belém, 22 de junho de 2015.

TÉCNICO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL CAMETÁ 1. **Entrevista**. Cametá, 19 de agosto de 2015.

TÉCNICO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CAMETÁ 2. **Entrevista**. Cametá, 13 de agosto de 2015.

TÉCNICO DE EDUCAÇÃO DE CASTANHAL. **Entrevista**. Castanhal, 10 de setembro de 2015.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. Controle social da Educação: Aspectos históricos e legais. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Conselhos Municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008.

Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez

Universidade Federal do Pará | Belém

Instituto de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Superior | GEPES

Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação | GEFIN

E-mail | dalva.valente@gmail.com



Profa. Dra. Odete Cruz Mendes
Universidade Federal do Pará
Campus Universitário do Tocantins/Cametá
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Superior | GEPES
E-mail ocm@ufpa.br

Recebido 16 nov. 2015

Aceito 23 fev. 2016

O "traficante" não vai à escola: processos de escolarização de adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas

Alex Sandro Gomes Pessoa

Universidade do Oeste Paulista

Renata Maria Coimbra

Universidade Estadual Paulista

Resumo

Este artigo analisa o contexto escolar de adolescentes com histórico de envolvimento no tráfico de drogas, bem como explicita dados sobre as experiências educacionais em escolas regulares e àquelas frequentadas durante a aplicação de medidas socioeducativas. Trata-se de um estudo quanti-qualitativo que contou com a participação de 577 adolescentes e jovens ($M = 16,01$; $DP = 1,54$), de ambos os sexos e que residem em três municípios de médio porte localizados no interior do estado de São Paulo. Foram utilizados dois questionários e um roteiro de entrevistas semiestruturado. Os resultados apontam um histórico de fracasso das instituições escolares na vida dos adolescentes com envolvimento no tráfico, marcado por reprovações, expulsões e falta de sentidos. Paradoxalmente, as experiências em escolas, inseridas em instituições de medidas socioeducativas, mostraram-se mais positivas e sugerem a possibilidade da ressignificação das trajetórias escolares. Tais achados abrem espaço para novos recortes investigativos e trazem implicações para o campo educacional.

Palavras-chave: Adolescência. Escola. Tráfico de drogas.

The "drug dealer" does not go to school: educational trajectories of teenagers with history of involvement in drug trafficking

Abstract

This paper analyzes the school contexts of adolescents with history of involvement in drug trade, as well as present data regarding educational experiences in regular schools and schools within the correctional system. It refers a mixed-method study, including 577 adolescents and young people ($M = 16,01$; $SD = 1,54$), both gender, and who were living in three medium-sized cities in the inner state of São Paulo, Brazil. We have used two questionnaires in the quantitative study and conducted semi-structured interviews with a small group. The findings show a history of failure of educational institutions in the teenagers' lives involved in drug trafficking, marked by abandonment and lack of personal meanings. Paradoxically, the experiences in the schools located in the correctional system were more positively evaluated and suggest the possibility of reframing the school trajectories. Such findings highlight new research questions and bring out implications for the educational field.

Keywords: Adolescence. School. Drug trafficking.



El "traficante" no va a la escuela: procesos de escolarización de adolescentes involucrados en el tráfico de drogas

Resumen

Este artículo analiza el ambiente escolar de adolescentes con antecedentes de involucramiento en el tráfico de drogas, al mismo tiempo muestra datos sobre las experiencias educacionales en escuelas regulares y escuelas frecuentadas durante la aplicación de medidas socioeducativas. Es un estudio cuantitativo-cualitativo en el que participaron 577 adolescentes y jóvenes ($M = 16.01$; $DP = 1.54$) de ambos sexos que viven en tres municipios medianos localizados en el interior del estado de Sao Paulo. Se usaron dos cuestionarios y una semiestructurada semi estructurada secuencia de entrevistas. Los resultados revelan una trayectoria de fracaso de las instituciones escolares en la vida de los adolescentes con antecedentes de involucramiento en el tráfico de drogas, caracterizada por reprobaciones, expulsiones y falta de sentido. Paradójicamente, las experiencias en escuelas injeridas en instituciones que aplican medidas socioeducativas resultaron más positivas y sugieren la posibilidad de dar una nueva orientación a las trayectorias escolares. Esto abre espacios para nuevos recortes investigativos y ofrecen implicaciones para el campo educacional.

Palabras clave: Adolescencia. Escuela. Tráfico de drogas.

Introdução

O envolvimento de adolescentes no tráfico de drogas tem sido uma temática de interesse de pesquisadores no âmbito internacional (ALLEN; LO, 2012; SHOOK; VAUGHN; GOODKIND; JOHNSON, 2011; FLOYD; ALEXANDRE; HEDDEN; LAWSON; LATIMER; GILES, 2010) e no contexto brasileiro (ROCHA, 2015; MALVASI, 2012; FEFFERMANN, 2006). Conforme visualizado nesses trabalhos, diversos elementos podem explicar o envolvimento de adolescentes nessas atividades, como, por exemplo, processos discriminatórios de determinados grupos, questões étnicas que nutrem relações assimétricas, exposição das comunidades a múltiplos fatores de risco psicossocial, anseio pelo consumo de produtos fetichizados, entre outros.

Para compreender como é configurado o tráfico de drogas realizado por adolescentes, é necessário levar em consideração diversos aspectos, relacionados a questões macrossociais e de ordem subjetiva (ROCHA, 2013;

GUITART, 2011). As análises dessa conjuntura devem ser pautadas em concepções não estereotipadas e suficientemente abrangentes para captar dimensões mais próximas da realidade da população em questão.

Desse modo, em primeira instância, é fundamental desmistificar alguns tabus que perpassam o imaginário social sobre o envolvimento de adolescentes no tráfico de drogas. A adesão desse segmento, nessas atividades tidas como ilícitas, não é ao acaso (DOWDNEY, 2004), tampouco se pode afirmar que são pessoas desprovidas de valores morais ou, ainda, sujeitos que optam por um estilo de "vida fácil". É necessário compreender o atual modelo de organização social que estabelece relações assimétricas de poder, utiliza mecanismos exploratórios do ser humano e coisifica o outro para a manutenção de *status* e obtenção do poder. É no bojo dessas relações que o tráfico ganha espaço na vida de adolescentes.

Faria e Barros (2011) pontuam que, entre os aspectos que podem explicar o envolvimento de adolescentes no tráfico, além da escassez de oportunidades, podem ser citados a economia neoliberal, a busca por reconhecimento e o funcionamento de uma organização. Trata-se, segundo as autoras, de uma atividade altamente lucrativa, dentro da lógica do capital, que permite a aquisição de um status social diferenciado e gestado por um sistema de funcionamento que solidifica leis próprias (ver também o trabalho de PESSOA, 2015).

Os dados divulgados no relatório produzido pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012) trazem um dimensionamento do número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa por terem cometido algum tipo de ato infracional. O relatório mostra que, entre os anos de 2010 e 2012, houve, no Brasil, 57.830 casos de restrição e privação de liberdade em todo o país. O estado de São Paulo é disparadamente o que mais aplicou medidas de internação, internação provisória e semiliberdade, sendo 35.475 casos no período de 2008 a 2012.

São Paulo também aparece, de acordo com o relatório supracitado, como o estado que mais apresenta adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas. Na maioria dos estados brasileiros, a tipificação do ato infracional revela que o roubo é a atividade mais recorrente, com uma diferença expressiva para a segunda, no caso, o tráfico. Já em São Paulo, a diferença entre essa tipificação dos casos é quase inexistente (Roubo = 3.732; Tráfico de



drogas = 3.712). Os dados indicam que o envolvimento de adolescentes no tráfico de drogas é mais preocupante nesse estado, pois, dos 5.881 casos encaminhados para medidas de internação e semiliberdade no Brasil por esse ato infracional, 3.712 são desse estado (SINASE, 2012). Esse levantamento indica a necessidade de criação de políticas públicas capazes de enfrentar essa problemática social, além de diferentes ações de mobilização social.

A educação e as práticas educativas no contexto escolar são, corriqueiramente, apontadas como mecanismos que podem romper com o envolvimento de adolescentes em atos infracionais. O grande desafio que se coloca é viabilizar o acesso à educação de qualidade para essa população, bem como garantir a permanência nesse espaço institucional. Nesse sentido, Francisco afirma que

[...] conhecer a relação entre o processo de marginalização e a educação escolar é reafirmar o compromisso entre conhecimento e contexto social, articulando teoria e prática com vistas a colaborar no processo de transformação das relações sociais (FRANCISCO, 2012, p. 36-37).

O histórico de reprovação, as defasagens de conteúdos, as expulsões e os indicadores de repetência ilustram a relação conturbada que tem sido construída entre a escola e os adolescentes com envolvimento em ato infracional (DIAS 2013; MONTEIRO, 2010). As trajetórias de insucesso desse grupo na vida acadêmica podem intensificar o sentimento de exclusão (ZHANG; WILLSON; KATSIYANNIS; BARRET; JU; JIUN-YU, 2010) e retroalimentar as condições que favorecem o não rompimento com atividades ilícitas realizadas por adolescentes, expondo-os a comportamentos classificados como contravenção penal.

Bazon, Silva e Ferrari (2013) problematizam a ideia de que a relação dos adolescentes que cometem ato infracional com a escola é sempre marcada por fracassos. Para as autoras, parte desse grupo verbaliza um período em que as experiências nessa instituição foram positivas, especialmente aqueles que conseguem manter vínculos afetivos com professores. Porém, com o passar do tempo e com a deterioração da qualidade dos relacionamentos no contexto escolar, os sentidos construídos em relação à instituição passam a ser negativos.

Os estudos relacionados a essa temática investigam, majoritariamente, a relação dos professores com alunos em cumprimento de medidas socioeducativas, bem como suas concepções sobre os adolescentes (FRANCISCO; MURGO, 2015; PADOVANI; RISTUM, 2013; SILVA; SALLES, 2011). Os sentidos atribuídos aos processos educativos pelo próprio adolescente também já foram abordados por pesquisadores da área (BAZON; SILVA; FERRARI, 2013; SANTOS; NASCIMENTO; MENEZES, 2012). Todavia, ainda são escassos os estudos empíricos sobre a caracterização do contexto escolar na vida de adolescentes com envolvimento no tráfico.

Por se tratar de uma demanda alarmante, especialmente em algumas localidades no território nacional, faz-se necessário criar estratégias investigativas que descortinem essa realidade. Compreender as trajetórias de escolarização de adolescentes levando em consideração a tipificação do ato infracional pode revelar conteúdos ainda pouco explorados pela literatura.

Com base nessas interlocuções, o objetivo deste artigo é analisar o contexto escolar de adolescentes com histórico de envolvimento no tráfico de drogas, bem como explicitar dados sobre as experiências educacionais em escolas regulares e naquelas frequentadas durante a aplicação de medidas socioeducativas.

Método

Participantes e Instituições

A pesquisa de campo foi realizada em três cidades de médio porte localizadas no interior do estado de São Paulo. Participaram desse estudo, de natureza quanti-qualitativa, 577 adolescentes e jovens, entre 12-20 anos de idade, ($M = 16,01$; $DP = 1,54$), de ambos os sexos (56,3% do sexo masculino) e que recebiam atendimentos em 4 (quatro) contextos institucionais que oferecem serviços diversificados a populações infanto juvenis:

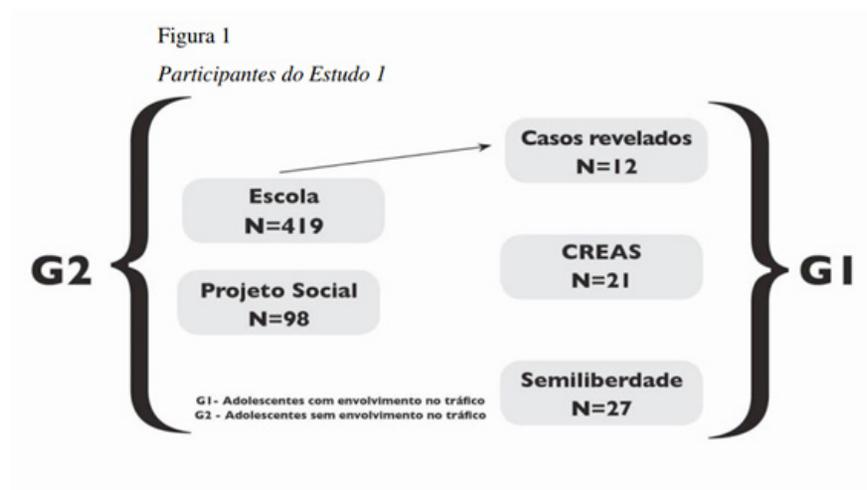
- a) 2 (duas) casas de semiliberdade que atendiam adolescentes com histórico de envolvimento em atos infracionais.
- b) 1 (um) Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), responsável pela aplicação de medidas socioeducativas do tipo liberdade assistida (LA) e prestação de serviço à comunidade (PSC).



c) Projeto social especializado no atendimento de crianças e adolescentes que estão expostos a diversos indicadores de risco (histórico de violência, extrema pobreza, trabalho infantil, entre outros).

d) Escola pública estadual localizada em uma área com índices de exclusão social.

As duas primeiras instituições atendiam adolescentes que haviam cometido atos infracionais em diferentes tipificações. Em consonância com os objetivos deste estudo, optou-se pela seleção apenas daqueles com histórico de envolvimento no tráfico de drogas. Os instrumentos de pesquisa utilizados possibilitaram, a partir do trabalho de campo realizado na escola, a revelação de 12 casos de adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas e que ainda não estavam sendo atendidos por nenhuma instituição especializada. Desse modo, tal como evidenciado na Figura 1, foram formados dois grupos: G1 = adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas ($n = 60$) e G2 = adolescentes sem histórico de envolvimento no tráfico ($n = 517$).



Instrumentos

Como já citado, a pesquisa se configura como de natureza quanti-qualitativa e, por isso, diferentes instrumentos de coleta de dados foram utilizados:

Indicadores de proteção na adolescência associados à resiliência (IPAAR): trata-se de um questionário, criado pelos autores deste artigo, que possibilita que adolescentes expressem suas percepções em relação aos serviços de atendimento e instituições disponíveis em seus contextos, de modo que é possível averiguar a presença de indicadores de proteção que podem configurar como viabilizadores de processos de resiliência. Constam, no questionário, itens que avaliam a perspectiva dos participantes com relação ao papel dos serviços e programas voltados ao público adolescente, associados às políticas governamentais de educação, saúde, assistência social e na área jurídica, bem como aqueles oferecidos por organizações governamentais, e, ainda, as organizações família e igreja. O instrumento tem 8 (oito) seções, sendo que a primeira parte inclui aspectos sociodemográficos e as demais compostas por itens relacionados aos serviços e/ou instituições mencionados. Neste artigo, são discutidos apenas os dados relativos ao contexto escolar.

Child and Youth Resilience Measure (CYRM): Esse material foi criado a partir de uma pesquisa intercultural com 1451 adolescentes, que residiam em 14 comunidades de 11 países diferentes (UNGAR; BROWN; LIEBENBERG; OTHMAN; KWONG; ARMSTRONG, 2007), sendo validado por Ungar, Liebenberg, Boothroyd, Kwong, Lee, Leblanc, Duque e Makhnach (2008) como uma medida de resiliência. O instrumento é composto por 28 itens, também estruturados no modelo da escala Likert, organizados de forma crescente, e solicita que os participantes assinalem apenas um item de acordo com seus níveis de concordância nas afirmações. O objetivo desse instrumento é identificar processos de resiliência debatidos pela literatura, levando em consideração diversos aspectos contextuais. A escolha dessa ferramenta se deu em virtude da sensibilidade de seus idealizadores para os aspectos contextuais que configuram resiliência em diferentes culturas e nacionalidades. Além disso, o instrumento possui uma seção complementar na qual os pesquisadores podem elaborar questões que incluem variáveis que estejam condizentes com os objetivos de cada pesquisa e que sejam relevantes culturalmente. Em consonância com os objetivos estabelecidos *a priori* na investigação, essa seção foi composta por itens relacionados ao tráfico de drogas envolvendo adolescentes e percepções valorativas dessa atividade. Esses itens foram cruciais para a definição amostral do estudo qualitativo.

Entrevistas: roteiro semiestruturado que se fundamentou na literatura específica e trouxe indicadores importantes para responder à problemática



central, ou seja, o papel que a escola ocupa na vida de adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas. Os participantes tinham o direito de ler as questões contidas na entrevista antes do início da técnica, negar responder parte das questões ou, até mesmo, não dar continuidade à pesquisa. Um dos pontos levantados, nessa etapa, se referia às percepções e memórias que os adolescentes tinham com relação a suas experiências escolares.

Procedimentos

Com relação ao estudo quantitativo, as aplicações dos questionários na escola e no projeto social foram realizadas em grupos que variavam de 15 (quinze) a 25 (vinte e cinco) alunos. No CREAS, os grupos eram ainda menores, sendo que, em alguns casos, os questionários foram lidos aos participantes que, em seguida, sinalizavam concordância ou não com os itens apresentados. Nas instituições de semiliberdade, as aplicações foram feitas em grupos de 3 (três) a 4 (quatro) adolescentes ou individualmente, especialmente em situações que o participante apresentava baixo repertório de escolarização. Ainda assim, cabe destacar que a maioria dos participantes, provenientes dessa instituição, não tiveram dificuldades para preencher o instrumento, demonstrando domínio e boa compreensão da língua escrita. Em média, os adolescentes levaram de 30 a 50 minutos para responder às questões dos dois instrumentos.

As entrevistas foram conduzidas, apenas, com adolescentes com histórico de envolvimento no tráfico de drogas. Por intermédio de análises estatísticas aplicadas ao segundo instrumento (CYRM), constitui-se em uma amostragem de 8 (oito) participantes. Os critérios de inclusão foram: 1) ter sido encaminhado à instituição por vinculação ao tráfico; 2) apresentar um alto score em uma das seções do CYRM, que traz elementos de valorização do tráfico de drogas. Para tanto, os valores da escala foram analisados pela técnica de análise discriminante, e um grupo, então, foi constituído; 3) Após esse procedimento de análise, o terceiro critério foi a concordância dos profissionais que atendem os adolescentes quanto à valorização do tráfico por parte desses adolescentes. Solicitou-se aos profissionais da equipe técnica da instituição de semiliberdade que levassem em consideração discursos positivos atribuídos ao tráfico que apareciam, espontaneamente, durante os atendimentos. Interessava aos pesquisadores dialogar com os adolescentes com maior envolvimento no tráfico,

pois se considerava que tais participantes trariam elementos mais fundamentais e emblemáticos sobre a realidade escolar.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em salas reservadas, num único encontro e tiveram a duração média de 50 (cinquenta) minutos. O material foi gravado por meio de aparelho digital e, posteriormente, transcrito na íntegra.

Ressalta-se que, durante o contato com os adolescentes, especialmente àqueles com envolvimento no tráfico, buscou-se estabelecer uma relação menos hierarquizada. Isso incluiu conversas informais antes dos procedimentos de pesquisa propriamente dito, participação nas refeições e realização de atividades dentro da instituição. Priorizou-se o valorizando as dinâmicas institucionais e os acordos estabelecidos previamente.

Análise dos dados

Os dados do estudo quantitativo passaram por um processo de tabulação e, posteriormente, foram realizados testes descritivos de cada um dos itens propostos nas diferentes seções dos instrumentos. O *software* utilizado foi o SPSS, versão 21.0. As tabelas privilegiaram análises comparativas entre adolescentes que estavam em cumprimento de medidas socioeducativas por envolvimento no tráfico (G1) e com aqueles que frequentam escolas regulares e projetos sociais (G2). Foi utilizado o teste qui-quadrado de Pearson para testar a hipótese de duas variáveis independentes, ou seja, a não significância mostra que as categorias dessas variáveis não são determinantes para a classificação dos grupos. Também foi utilizado o *test t* de *student* com o propósito de verificar diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos grupos. Já nas Tabelas que apresentavam diversas variáveis, foi aplicado o teste ANOVA para verificar o nível de significância entre os grupos, analogamente ao teste qui-quadrado.

Os dados da entrevista, que constituem o estudo qualitativo, foram submetidos à análise de conteúdo, inspirados na proposta de Bardin (2011), e permitiram a criação de categoriais explicativas sobre o fenômeno investigado. Para aumentar o grau de confiabilidade das categorias, elas foram submetidas pelos proponentes do estudo à análise de Concordância entre Juízes, composta por uma comissão de pesquisadores experientes, com notório saber na



temática e que não haviam participado em nenhuma etapa da pesquisa. Os níveis de concordância revelaram scores significativos para a validação dos procedimentos qualitativos.

Considerações éticas

O estudo tomou como referência as normativas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde que define, pela Portaria nº 466/2012, as diretrizes para a condução de pesquisas que envolvam seres humanos. Desse modo, após a organização de toda a documentação exigida, incluindo os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, os Termos de Assentimento (entregues aos adolescentes), as autorizações dos dirigentes das instituições participantes, entre outros, o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente, emitiu parecer favorável para a realização do estudo (CAEE 26468714.0.0000.5402).

Resultados

199

Caracterização do contexto escolar

Como já apresentado, G1 representa o grupo de adolescentes com envolvimento no tráfico, enquanto G2 representa adolescentes de uma escola pública e projeto social. Apenas um sujeito do G2, vinculado ao projeto social, afirmou não frequentar nenhuma escola regular na época em que o questionário foi preenchido. Em contrapartida, no G2, 43,3% dos adolescentes com envolvimento no tráfico não estavam matriculados em escolas. Esse dado é inquietante, tendo em vista que tanto a medida de semiliberdade quanto liberdade assistida exigiria do adolescente a frequência escolar. Pode-se inferir que alguns adolescentes estavam em descumprimento com a medida socioeducativa aplicada.

Ainda em relação à temática da evasão, 50,0% dos participantes deixaram de frequentar a escola há menos de um ano, 26,9% há um ano, 3,8% dois anos e 19,2% há mais de três anos. Entre os motivos apresentados pelos adolescentes para não frequentarem mais a escola aparece, em primeiro lugar,

a justificativa de que não gostavam de ir (51,9%), seguido de 29,6% que assinalaram outros motivos para a evasão da instituição.

Os participantes tiveram a oportunidade de avaliar a qualidade das escolas que já haviam frequentado. Mesmo os adolescentes que não estavam frequentando uma escola na época em que a pesquisa de campo foi realizada puderam responder a essa questão. Nesse caso, foi solicitado que se lembrassem do período que costumavam ir, evocando os sentimentos e ideias relativos àquele período (Tabela 1). A maioria dos participantes do G1 indicou que a qualidade da escola é regular (45%), seguido por 36,7% que afirmam que as escolas são boas e 9,0% que apontam as escolas como muito boas. Já para G2, a maior parte informou que consideram suas escolas boas (45,6%), 41,0 disseram que são regulares e 6,3% muito boas. Os dados mostram semelhança na maneira com que os dois grupos avaliam a qualidade das escolas que frequentaram, de modo que não foram encontradas variações estatísticas significativas. Somando-se, por exemplo, as alternativas "boa" e "muito boa", encontra-se a proporção de 51,7% para G1, e 51,9% para G2.

Tabela 1
Avaliação da qualidade da escola

Avaliação da qualidade da escola	G1	G2
	n (%)	n (%)
Muito ruim	1 (1,7)	11 (2,4)
Ruim	1 (1,7)	21 (4,6)
Razoável	27 (45,0)	188 (41,0)
Boa	22 (36,7)	209 (45,6)
Muito boa	9 (15,0)	29 (6,3)

*Nota | $p < 0,05$ (ANOVA)

Foi elaborada a Tabela 2 para apresentação dos dados alusivos ao histórico de reprovação no contexto escolar para os dois grupos. Para G1, apenas 21,7% afirmam nunca ter reprovado uma série, enquanto, para G2, esse número sobe para 85,5%, evidenciando uma diferença significativa entre as duas populações analisadas. Além disso, 66,7% dos participantes do G1



afirmam que já reprovaram de 1 a 3 vezes, enquanto, para G2, esse número cai para 14,5%. Os dados ainda mostram que 6,7% dos adolescentes ($n = 3$) que constituíram o G1 já reprovaram 5 ou 6 vezes durante a trajetória de escolarização.

Tabela 2
Histórico de reprovação

Já repetiu alguma série	G1	G2
	n (%)	n (%)
Não	13 (21,7)	396 (85,5)*
Sim	47 (78,3)*	67 (14,5)
Quantas vezes já reprovou	G1	G2
	n (%)	n (%)
Uma	16 (26,7)	54 (11,5)
Duas	11 (18,3)	8 (1,7)
Três	13 (21,7)	6 (1,3)
Quatro	2 (3,3)	1 (0,2)
Cinco	1 (1,7)	0 (0)
Seis	3 (5,0)	0 (0)

*Nota | p-valor = 0,05 (qui-quadrado)

A Tabela 3 traz dados que podem ser associados a questões de indisciplina, comportamentos tidos como inapropriados para a instituição escolar ou ainda com dificuldades de adaptação dos adolescentes nesse contexto. 16,7% dos participantes de G1 informaram que já foram expulsos da escola, enquanto 2,2% de G2 trouxeram a mesma informação. Similarmente, 16,6% do G1 apontam que já foram expulsos uma ou duas vezes dessa instituição, sendo que essa informação cai para 1,5 para G2. Apenas 10,0% do G1 afirmaram nunca ter levado suspensão nas escolas, contrastando com 73,6% do G2. As diferenças continuam quando analisada a quantidade de vezes em que os participantes informaram ter sido suspensos, uma vez que 51,6% do G1 indicam que já foram suspensos entre duas e quatro vezes, contra 21,7% do G2. A última linha da Tabela revela, ainda, que 38,3% dos respondentes

do G1 já receberam cinco ou mais vezes suspensão na escola, sendo que esse valor é de G2 4,8% para G2.

Tabela 3
Histórico de expulsões e suspensões na escola

Já foi expulso da escola	G1	G2
	n (%)	n (%)
Não	50 (83,3)*	452 (97,8)*
Sim	10 (16,7)	10 (2,2)
Quantas vezes foi expulso	G1	G2
	n (%)	n (%)
Nenhuma	50 (83,3)**	464 (98,5)**
Uma	8 (13,3)	6 (1,3)
Duas	2 (3,3)	1 (0,2)
Quantas vezes levou suspensão**	G1	G2
	n (%)	n (%)
Nunca	6 (10,0)	340 (73,6)
Uma vez	14 (23,3)	64 (13,9)
Entre duas e quatro	17 (28,3)	36 (7,8)
Cinco vezes ou mais	23 (38,3)	22 (4,8)

*Nota | p-valor = 0,05 (qui-quadrado)

**Nota | p-valor = 0,05 (ANOVA)

A Tabela 4 apresenta afirmações positivas em relação à escola, sendo que os adolescentes participantes podiam assinalar o nível de concordância com cada uma das sentenças. É importante esclarecer que cada um dos itens possuía, na estrutura original do instrumento, possibilidades de respostas escalonadas de 1 a 5 (modelo likert), sendo que, quanto maior o número assinalado pelo sujeito, maior nível de concordância era constatado, indicando, dessa maneira, que a escola ocupa um espaço positivo na vida dos participantes.

Para apresentação das Tabelas, procedeu-se com o agrupamento das respostas 1 e 2 ("Discordo totalmente" e "Discordo") e 4 e 5 ("Concordo" e "Concordo Totalmente"). O primeiro aspecto que chama atenção foi a



diferença encontrada no primeiro item (“Eu me sinto feliz quando estou na escola”). Para o G1, 20,0% dos participantes apontaram que discordam dessa afirmação, enquanto apenas 6,4% do G2 apresentaram discordância da sentença. Esses valores estão aproximados do item “A escola é um lugar onde aprendo coisas importantes”, que mostra que 20% de G1 discordam e 8,2% para o G2. Como esses itens do questionário apontam para questões da avaliação positiva das instituições levando em consideração aspectos subjetivos, pode-se afirmar que a escola ocupa um espaço menos protetivo na percepção de adolescentes com histórico de envolvimento no tráfico de drogas.

Sobre os relacionamentos estabelecidos na escola, tem-se que as relações entre pares são menos valorizadas para G1 do que para G2, uma vez que 53,3% dizem que gostam de ir para escola porque têm a oportunidade de encontrar amigos, enquanto, para G2, esse número passa para 74,4%. Em contrapartida, existe uma relação mais polarizada sobre os professores no G1, uma vez que 35,0% discordam que podem confiar com seus professores quando têm problemas, enquanto para G2 esse número cai para 26,0%. Percebe-se, ainda, que uma proporção maior dos participantes de G1 apresentaram níveis de confiança nos professores (G1 = 45,0%; G2 = 32,2%).

É importante frisar que não havia a diferenciação para os grupos entre as escolas regulares e àquelas frequentadas quando cumpriam medida socioeducativa, o que talvez possa explicar as diferenças numéricas. Como observado, os relacionamentos com educadores que atuam em unidades de medida socioeducativa são avaliadas positivamente pelo G1. Essas discussões são retomadas na apresentação do estudo qualitativo.

A relação entre escola e comunidade também foi mais bem avaliada por G1 em relação aos índices apontados por G2. No item que apresenta a afirmativa de que as pessoas na comunidade participam de atividades que são propostas na escola, portanto indicam maior interação entre esses dois contextos, tem-se que 27,1% do G1 concordam, contra 11,1% do G2. Ainda assim, para os dois grupos, esses números são baixos e revelam a falta de diálogo entre o contexto escolar e comunitário, tão recorrentemente apontados na literatura como os principais espaços de desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Os três últimos itens apresentados na Tabela são alusivos às representações que perpassam o imaginário dos grupos com relação à importância

da escola. As respostas foram, provavelmente, embasadas na incorporação de discursos e representações sociais que atribuem valores à escolarização. Os resultados entre G1 e G2 são similares a ponto de não apresentarem diferenças estatísticas significativas de acordo com o test t. Contudo, uma diferença entre os grupos apareceu no último item ("Pessoas que vão à escola têm posições importantes na sociedade"), uma vez que 78,3% do G1 dizem que concordam e 64,3% de G2. Esses dados chamam a atenção, especialmente porque indicam que o G1 parece reconhecer mais a importância da escolarização em sua cultura, embora tenha mais dificuldades de permanência e índices satisfatórios nesse contexto, tal como constatado nessa investigação. Como boa parte dos participantes de G1 não frequentam escolas, isso pode revelar uma expectativa negativa com relação ao próprio futuro.

Tabela 4
Indicadores de Proteção associados à escola

Falando sobre escola	G1			G2		
	Discordo n (%)	Mais ou menos n (%)	Concordo n (%)	Discordo n (%)	Mais ou menos n (%)	Concordo n (%)
A. Eu me sinto feliz na escola*	12 (20,0)	31 (51,7)	17 (28,3)	30 (6,4)	281 (59,9)	158 (33,7)
B. A escola é um lugar onde aprendo coisas importantes	1 (1,7)	6 (10,2)	52 (88,1)	3 (0,6)	52 (11,1)	413 (88,2)
C. Eu me sinto capaz de resolver a maioria das atividades da escola*	12 (20,0)	25 (41,7)	23 (38,3)	38 (8,2)	201 (43,4)	224 (48,4)
D. Gosto de ir à escola para ver meus amigos*	11 (18,3)	17 (28,3)	32 (53,3)	24 (5,1)	96 (20,5)	348 (74,4)
E. Eu posso confiar nos meus professores quando tenho problemas	21 (35,0)	12 (20,0)	27 (45,0)	121 (26,0)	199 (42,8)	145 (31,2)
F. As pessoas que trabalham na escola me tratam com respeito	9 (15,3)	13 (22,0)	37 (62,7)	47 (10,0)	150 (32,1)	271 (57,9)
G. As pessoas no meu bairro acreditam que é importante frequentar a escola	4 (6,9)	8 (13,8)	46 (79,3)	30 (6,5)	94 (20,3)	340 (73,3)
H. Pessoas no meu bairro participam de eventos da escola*	16 (17,1)	27 (45,8)	16 (27,1)	193 (41,3)	222 (47,5)	52 (11,1)



Falando sobre escola	G1			G2		
	Discordo n (%)	Mais ou menos n (%)	Concordo n (%)	Discordo n (%)	Mais ou menos n (%)	Concordo n (%)
I. Pessoas do meu bairro ajudam a tomar decisões para a escola	31 (53,4)	14 (24,1)	13 (22,4)	281 (60,2)	147 (31,5)	39 (8,4)
J. Escola é um lugar que todo mundo devia frequentar	4 (6,7)	6 (10,0)	50 (83,3)	12 (2,6)	32 (6,9)	420 (90,5)
K. Escola ajuda as pessoas a realizar os objetivos na vida	5 (8,3)	5 (8,3)	50 (83,3)	11 (2,4)	51 (10,9)	405 (86,7)
L. Pessoas que vão à escola têm posições importantes na sociedade	6 (10,0)	7 (11,7)	47 (78,3)	34 (7,3)	133 (28,4)	301 (54,3)

*Nota | p-valor = 0,05 (Test t)

Relatos paradoxais sobre as trajetórias de escolarização

Os resultados aqui discutidos baseiam-se em trechos das entrevistas conduzidas e versam sobre as experiências subjetivas dos adolescentes em relação aos contextos escolares que conheceram antes e depois do período de aplicação de medida socioeducativa. Desse modo, foi possível elaborar análises sobre as práticas educativas formais que os participantes estiveram engajados no período de internação ou quando estavam cumprindo o regime de semiliberdade.

Os adolescentes, com exceção de Marcelo, descrevem as possibilidades e oportunidades que os processos de escolarização podem trazer. Reconhecem que, dificilmente, as pessoas são bem sucedidas se não adquirirem formações acadêmicas consideradas socialmente como satisfatórias. Narram poucas experiências positivas no contexto escolar, limitando-se a lembranças com alguns professores, funcionários, amigos e, em menor frequência, com o próprio processo de aprendizagem.

Além disso, relatos de violência e agressão também foram encontrados, principalmente com diretores e professores. Os participantes mostram que se sentiam desconfortáveis no contexto escolar e, de certa forma, inadaptados às rotinas propostas. Talvez por esse aspecto a escola tenha sido apontada como uma instituição positiva para o futuro, mas com poucos referenciais

positivos relacionados ao presente ou capaz de gerar o senso de pertencimento à instituição.

Pesquisador: E como era a sua relação com os seus professores?

Bernardo: Eu não tratava bem eles [...] eu não sei direito, mas eu acho que era a revolta de ter que ir pra escola, porque ninguém gosta, eu não sei explicar direito. Mas acho que era mais a revolta de estar lá, ter que estudar (BERNARDO, 2015).

Pesquisador: Você gosta de ir pra escola?

Marcelo: Não.

Pesquisador: O que você mais detesta na escola?

Marcelo: Tudo, não gosto de nada na escola.

Pesquisador: Mas como você faz, porque aqui você é meio que obrigado a ir (no regime de semiliberdade)?

Marcelo: Eu vou, tenho que ir, marcar presença. Eu fico lá conversando, escutando música no celular.

Pesquisador: Você acha que os estudos são importantes na sua vida?

Marcelo: Eu acho que não.

Pesquisador: E como você acha que vai ser pra você?

Marcelo: Com estudo ou sem estudo acho que tanto faz (MARCELO, 2015).

Os participantes falaram das dificuldades em permanecer na escola, especialmente após o envolvimento no tráfico. O abandono escolar é concomitante a esse momento em quase todos os casos. Alguns dos participantes afirmaram que, no início, conseguiam conciliar o tráfico e a escola, mas que, com o aumento das demandas, necessitavam se ausentar cada vez mais para executar a comercialização das substâncias psicoativas. Assim como ocorreu com os familiares, os funcionários da escola não notaram o início dessas atividades. De acordo com os relatos de alguns dos participantes, a equipe pedagógica, apenas, observava a ausência constante dos adolescentes nas aulas.

Pesquisador: E a escola? Você curtiu?



Gustavo: Eu ia só de vez em quando [...] antes eu ia todo dia, não faltava. Depois que eu comecei a vender (drogas) eu ia só de vez em quando. Ai eu dava um jeito de não ir. Eu fiquei 4 meses sem ir pra escola. Sem ir nem um dia.

Pesquisador: Ninguém percebeu?

Gustavo: Ah, eles ligavam, só que eu enganava minha mãe, falava que eles estavam mentindo pra ela. Ai ela ficava meio assim, ai não sei (GUSTAVO, 2015).

Os adolescentes, durante as entrevistas, apresentaram claramente as diferenças entre as trajetórias escolares em escolas regulares e as experiências que tiveram nos espaços educativos dentro da instituição onde cumpriram medida socioeducativa em regime fechado. Valorizaram as relações interpessoais estabelecidas com os educadores dessas instituições (onde cumpriam medidas socioeducativas). Afirmam que os educadores e demais profissionais são pessoas acessíveis e que compreendiam suas dificuldades. Mostraram-se satisfeitos com a possibilidade de participar de diferentes projetos extracurriculares, como, por exemplo, concursos que abrangiam as diferentes unidades de internação. Alguns dos participantes afirmam que só aprenderam a ler e escrever enquanto cumpriam a medida socioeducativa.

207

Pesquisador: E a escola pra você?

Artur: Ah, antes eu não gostava, agora eu gosto. Porque antes eu só ia pra bagunçar, agora eu estou querendo terminar meus estudos logo pra arrumar um serviço, tirar carta.

Pesquisador: Você tem dificuldade com as matérias na escola?

Artur: Não. Em matemática eu ganhei em segundo lugar num projeto estadual da "X" (instituição que o adolescente cumpriu medida socioeducativa em regime fechado). Em primeiro foi "X" (nome da cidade) e em segundo eu. A senhora (educadora da instituição) falou que era pra eu ter ganhado em 100 pontos, mas ficou sem internet na "X" (nome da instituição). Era pra eu ter ganhado um notebook.

Pesquisador: E você tem boas notas?

Artur: Tenho, só 10 mesmo. Na "X" (instituição) eu era o único que tirava 10 em geografia, porque eu me empenhava (ARTUR, 2015).

Pesquisador: E hoje os estudos têm algum sentido pra você?

Thiago: Tem, é uma chave de muitas portas para a vida, é muita coisa boa, só produtividade. Porque sem estudo você não arruma nada. Até bandido precisa de inteligência. Se for um bandido burro o povo passa pra trás. Tem que ser um cara inteligente, porque pra estar no crime tem que ter suas malandragens e suas inteligências. Então na escola aprende tanto pra usar dentro da escola como lá fora. E a escola que eu aprendi mesmo foi na "X" (instituição que o adolescente cumpriu medida socioeducativa em regime fechado) (THIAGO, 2015).

Discussão

É preocupante o índice de evasão escolar encontrado nos adolescentes que tiveram envolvimento no tráfico. Além disso, o motivo que mais colaborou para esse fato, de acordo com as respostas dos participantes, foi que eles não gostavam de ir à escola. O histórico de reprovações, nesse grupo, também deve ser levado em consideração quando se buscam explicações para o abandono escolar.

208 A inadequação dos currículos escolares às realidades juvenis, os conteúdos que são apresentados através de metodologias tradicionais, as estruturas físicas precárias dos prédios, o baixo repertório cultural proveniente da inacessibilidade a equipamentos sociais disponíveis, dificuldades materiais das famílias para garantir a permanência, entre tantos outros aspectos, podem colaborar nos processos de evasão escolar na adolescência de modo geral (GOMES; SOUZA, 2009; DESTRO; SOUZA, 2012; SANTOS; NASCIMENTO; MENEZES, 2012). No caso dos adolescentes em conflito com a lei, tal como apresentado por Monteiro (2010), Dias (2011) e Lourenção (2015), existe, ainda, uma dissociação entre os objetivos estabelecidos pelas instituições escolares e os interesses dos adolescentes, de modo que atividades em outros espaços e com outras características se mostram mais atrativas para esse grupo.

Com base no material empírico levantado, pode-se afirmar que o não alinhamento entre as expectativas traçadas pela instituição escolar e a realidade de adolescentes com envolvimento no tráfico repercute na produção da indisciplina e, conseqüentemente, no acúmulo de um histórico de suspensões e expulsões que intensificam estigmas de "desajustados" que esses adolescentes recebem em diversos espaços sociais. Com isso, a arbitrariedade de mantê-los



nas escolas, diante das conjunturas expostas, implica, muitas vezes, o acarretamento de outros problemas, tendo em vista que conflitos sociais, como o caso da indisciplina, têm se transformado problemáticas judiciais (ver o trabalho de AVILA, 2015). Argumenta-se que as condutas de adolescentes em conflito com a lei nas escolas também devam ser analisadas com base nas expectativas dos próprios alunos, mesmo que isso signifique que suas vozes ecoarão como denúncia a um modelo institucional considerado retrógrado.

Apesar dessa constatação, a pesquisa revelou que existe um processo de valorização da escola, uma vez que os participantes reconhecem que aprendem coisas importantes para o futuro. Mas é essencial levar em consideração as representações sociais que esses grupos incorporam, advindos de práticas discursivas que prescrevem fortemente sucesso e ascensão social para os indivíduos que atingem níveis de escolarização satisfatórios. O fato de boa parte dos participantes afirmarem que não se sentem felizes quando estão na escola é um exemplo emblemático que revela esses paradoxos.

Os relacionamentos interpessoais no contexto escolar também não foram bem avaliados, sendo o relacionamento com os professores o mais conturbado. As más condições de trabalho do professor, o baixo repertório cultural e as estratégias tradicionais de ensino corroboram a construção de relacionamentos interpessoais esvaziados de sentidos (CAMARGO; GUTN; MOTTA; ZANANDREA; FABRI, 2012), ocasionando a homogeneização das necessidades dos alunos e a diminuição de significados positivos que as escolas podem adquirir na vida de professores e alunos (FISS; BARROS, 2014; LÓ, 2010).

As trajetórias de vida dos adolescentes do tráfico requerem dos professores e dos profissionais que atuam na escola o estabelecimento de relações afetivas, virtuosas e que respeitem as demandas desses alunos. As condições objetivas do contexto educacional brasileiro não favorecem tais princípios. Daí a necessidade de articulação da sociedade como um todo em busca de estratégias de valorização e melhorias da qualidade da educação pública. Só assim haverá um salto qualitativo nas relações interpessoais no contexto escolar, reverberando, também, na qualidade dos serviços educacionais, prestados a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Os dados ainda mostram que a relação entre escola e comunidade é enfraquecida. Muito se tem debatido sobre o potencial que existe na articulação desses dois contextos. Alves e Varela (2012) propõem a substituição

de expressões como “escola aberta” [à comunidade] por “escola em parceria” [com a comunidade], pois alertam para a necessidade da “passagem da lógica burocrática baseada no cumprimento dos normativos para uma lógica de parceria baseada na negociação entre atores sociais” (p. 37), em prol da resolução efetiva de questões sociais que surgem e que remetem, necessariamente, a esses dois contextos.

Diversos estudos foram realizados no Brasil recentemente com foco no encaminhamento de projetos que articulem, sistematicamente, ações entre as escolas e os contextos comunitários (PARENTE, 2012; SILVA, 2012; CARNEIRO, 2011; GANZ, 2011). Esses trabalhos apontam para a necessidade de as escolas estarem próximas às comunidades do ponto de vista geográfico (UNGAR; LIEBENBERG; DUDDING; ARMSTRONG; VIJVER, 2013), mostram a relevância da utilização de metodologias participativas que revelem as demandas locais e promovam um nivelamento das expectativas educacionais, bem como destacam a necessidade de conhecer os sentidos das práticas educativas na vida dos adolescentes. O trabalho coletivo e articulado entre comunidade e escola pode se consolidar com uma ferramenta pujante para a diminuição dos indicadores de vulnerabilidade que assolam adolescentes, incluindo grupos que tiveram envolvimento no tráfico ou que estão expostos a essa possibilidade.

Os baixos índices de escolarização e a dificuldade de adaptação no contexto escolar também podem configurar fatores significativos para que haja reincidência no tráfico. Com base nas pesquisas de Silva e Salles (2011), Bazon, Silva e Ferrari (2013) e Padovani e Ristum (2013), aponta-se a necessidade de discussões de caráter pedagógico que possam estabelecer ações educativas mais alinhadas com as expectativas de adolescentes com histórico de envolvimento no tráfico de drogas, visibilizando participação social e, por conseguinte, a não reincidência no ato infracional.

A pesquisa mostrou uma correlação entre o início do tráfico e a evasão escolar. Além disso, as relações na instituição se mostram complexas, com relatos de desrespeito mútuo entre os adolescentes e educadores e com indicadores de violência alarmantes. Os índices de reprovação também devem ser levados em consideração, pois estão relacionados com a evasão escolar (CASTELAR; MONTEIRO; LAVOR, 2013), especialmente no caso dos adolescentes do tráfico, que acabam ocupando seu tempo com outras atividades.



Os participantes argumentam que a escola é importante na vida das pessoas e que podem trazer coisas boas para o futuro, mas, ao mesmo tempo, não conseguem permanecer na instituição e dizem que não gostam das atividades que são propostas. Ao que parece, existe uma incorporação dos discursos da cultura ocidental que valoriza os processos de escolarização formal (UNGAR, 2007), mas não existe, efetivamente, um engajamento dos jovens. Os sentidos que as atividades escolares (sobre essa temática ver ASBAHR; SOUZA, 2014) adquirem na vida dos adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas serão determinantes para garantir sua permanência ou evasão.

Além disso, foi intrigante encontrar, nos discursos dos adolescentes, a preferência pelas escolas oferecidas dentro das instituições onde eles cumpriram medidas socioeducativas em regime fechado, em detrimento das escolas regulares que haviam frequentado. Boa parte do grupo entrevistado afirmou que só aprendeu a ler e escrever enquanto cumpria a medida. Esses dados trazem alguns elementos para debate: 1) isso significa que existe a potencialidade de aprendizagem de conteúdos acadêmicos nesses adolescentes, o que contraria retóricas conservadoras apresentadas por algumas áreas do conhecimento; 2) a qualidade das relações interpessoais com os profissionais que atuam nas escolas dentro da instituição de medidas socioeducativa mostrou-se capaz de alterar também a relação do aluno com o processo de aprendizagem; 3) o fato de os professores reconhecerem as especificidades e as dificuldades dos alunos que tiveram envolvimento no tráfico, não só em termos da apropriação do conteúdo, mas também em relação aos contextos históricos e sociais, configurou uma estratégia eficiente para a construção de novos sentidos e significados para a escolarização.

Considerações finais

O trabalho evidenciou as trajetórias escolares de adolescentes com histórico de envolvimento no tráfico em escolas regulares, notoriamente marcadas por fracassos, desencontros e falta de sentidos. Também foram identificados aspectos positivos em relação às ações educativas, organizadas no interior das instituições de medidas socioeducativas, o que abre margem para novas questões investigativas. A utilização de uma abordagem quanti-qualitativa, no

trabalho de campo, viabilizou o surgimento de aspectos negligenciados pela literatura da área e evidenciou a potencialidade na utilização de instrumentos com diferentes estruturas na pesquisa com adolescentes.

Faz-se necessário, todavia, destacar as limitações do estudo e as novas questões investigativas que surgiram através do trabalho de campo. Os participantes responderam aos questionários e participaram das entrevistas enquanto ainda recebiam atendimentos nas instituições de medidas socioeducativas. Considera-se que os discursos apresentados podem estar influenciados por práticas institucionais que visam ao controle social. Outros desenhos metodológicos podem captar com mais profundidade os significados da escolarização, especialmente estudos com recortes longitudinais, de história oral ou que proponham a triangulação de dados a partir de diferentes fontes de pesquisa.

Ademais, se torna relevante analisar, com profundidade, as práticas educativas valorizadas pelos adolescentes nas instituições de medidas socioeducativas, especialmente em relação aos educadores, apontados como referências significativas na vida dos participantes. Caracterizar essas relações e mapear os processos de formação docente e as concepções de adolescência desses profissionais podem auxiliar na compreensão de práticas exitosas e na consolidação de ações educativas mais condizentes com as necessidades e interesses dos adolescentes.

Espera-se que os dados apresentados, no decorrer do manuscrito, possam subsidiar debates sobre a relação entre escola e adolescência em conflito com a lei. É de conhecimento da comunidade científica os desafios postos aos profissionais da educação em lidar com essas demandas. Levar em consideração as especificidades do ato infracional, como proposto nessa análise das trajetórias de escolarização de adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas, pode descortinar elementos ainda obscurecidos na literatura.

Referências

ALLEN, Andrea; LO, Celia. Drugs, guns, and disadvantaged youths. **Crime & Delinquency**, New York, v. 58, n. 6, p. 932-953, nov. 2012.

ALVES, Mariana Gaio; VARELA, Teresa. Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no conselho de Almada. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 25, n. 2, p. 31-61, 2012.



ARTUR. **Entrevista**. (B, letra inicial da cidade). São Paulo, 27 jan. 2015.

ASBAHR, Flávia Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 19, p. 169-178, jul./set. 2014.

AVILA, Lisélen de Freitas. **Socioeducação e violências nas escolas**: as medidas socioeducativas em meio aberto e a interface com a judicialização das violências nas escolas. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAZON, Mariana Rezende; SILVA, Jorge Luis da; FERRARI, Renata Martins. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 175-199, jun. 2013.

BERNARDO. **Entrevista**. (M, letra inicial da cidade). São Paulo, 14 jan. 2015.

BRASIL. **Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas (SINASE)**. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm. Acesso em: 29 fev. 2016.

CAMARGO, Maria Emília; GUTN, Sérgio Cavagnoli; MOTTA, Marta Elizete Ventura da; ZANANDREA, Gabriela; FABRI, Jonas Pedro. As abordagens educacionais nas relações professor-aluno e seus reflexos na gestão organizacional. **Revista Gestão, Inovação e Tecnologia**, São Cristóvão (Sergipe), v. 2, n. 1, p. 52-63, jan./mar. 2012.

CARNEIRO, Suzana Filizola Braziliense. **A articulação entre escola e comunidade do entorno em um projeto de literatura marginal**: um olhar fenomenológico. 2011. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASTELAR, Pablo Urano de Carvalho; MONTEIRO, Vitor Borges; LAVOR, Daniel Campos. Um estudo sobre as causas do abandono escolar nas escolas públicas de ensino médio no estado do Ceará. In: BARRETO, Flávio Ataliba Flexa Daltro; MENEZES, Adriano Sarquis de; DANTAS. Régis Façanha; ALBUQUERQUE, Emanuel Lindembreg Silva; SOUSA, Fátima Juvenal de. (Org.). **Economia do Ceará em Debate**. Fortaleza: Ipece, 2013.

DESTRO, Carla Maria Ariano; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. Linguagem oral e escrita em adolescentes infratores institucionalizados. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.14, n. 6, p. 1020-1027, ago. 2012.

DIAS, Aline Fávaro. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar**: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

_____. Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 70-87, maio. 2013.

DOWDNEY, Luke. **Crianças do tráfico** – um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

FARIA, Ana Amélia Cypreste; BARROS, Vanessa de Andrade. Tráfico de drogas: uma opção entre escolhas escassas. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 536-544, set./dez. 2011.

GANZ, Sibebe Terezinha Carvalho. **Integração da escola com a comunidade na perspectiva de desenvolvimento local**: um estudo comparativo entre duas escolas estaduais do Paraná. 2011. 224f. Dissertação (Mestrado em Gestão Urbana) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

214

GUSTAVO. **Entrevista**. (M, letra inicial da cidade). São Paulo, 17 jan. 2015.

FEFFERMANN, Marisa. **Vidas arriscadas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRANCISCO, Júlio Cesar. Educação escolar e marginalização de adolescentes autores de atos infracionais. **Revista UNISAL**, Americana, n. 26, p. 35-54, jan./jun. 2012.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; MURGO, C. S. O papel da escola na trajetória de adolescentes autores de atos infracionais: concepções de professores. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 26, n. 1, p. 98-120, jan./abr. 2015.

FLOYD, Leah; ALEXANDRE, Pierre; HEDDEN, Sarra Hedden; LAWSON, April; LATIMER, Wiallian; GILES, Nathaniel. Adolescent drug dealing and race/ethnicity: a population-based study of the differential impact of substance use on involvement in drug trade. **The American Journal of Drug and Alcohol Abuse**, Ann Arbor, v. 36, n. 2, p. 87-91, mar. 2010.

GOMES, Cláudia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Fracassos, representações e exclusões no processo de permanência na escola. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 79, p. 41-47, 2009.



GUITART, Moisés Esteban. The consumer capitalist society and its effects on identity: a macro cultural approach. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 159-170, jun. 2011.

LÓ, Judithe Eva Duppont. Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 119-134, jan./abr. 2010.

LOURENÇÃO, Elizabeth Soares Pinheiro. **Permanência e sucesso escolar de adolescentes autores de ato infracional**: percepções do adolescente. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

MARCELO. **Entrevista**. (B, letra inicial da cidade). São Paulo, 28 jan. 2015.

MALVASI, Paulo Artur. **Interfaces da vida loka**: Um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo. 2012. 287f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Programa de Pós Graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MONTEIRO, Regina Fernandes. **Adolescentes em conflito com a lei**: memórias e trajetórias de vivências na escola. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

PADOVANI, Andrea Sandoval; RISTUM, Marilena. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez. 2013.

PARENTE, Cristiane. **Comunidade, escola, jornal escolar**: um estudo de caso. 2012. 49f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PESSOA, Alex Sandro Gomes. **Trajetórias negligenciadas**: processos de resiliência em adolescentes com histórico de envolvimento no tráfico de drogas. 2015. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

ROCHA, Andrea Pires. Relações de trabalho no narcotráfico: exploração, riscos e criminalização. **Argumentum**, Vitória, v. 7, n. 1, p. 55-68, jan./jun. 2015.

_____. Proibicionismo e a criminalização de adolescentes pobres por tráfico de drogas. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 115, p. 561-580, jul./set. 2013.

SANTOS, Rubenize Maria dos; NASCIMENTO, Maria Aparecida; MENEZES, Jaileila de Araújo. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista**

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales (Colômbia), v. 10, n. 1, p. 289-300, 2012.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. Adolescente em liberdade assistida e a escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 353-362, jul./set. 2011.

SILVA, Roberta Gassen da Silveira. **A complexidade do fazer pedagógico**: aprender na vivência das relações entre escola e comunidade. 2012. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.

SHOOK, Jeffrey; VAUGHN, Michael; GOODKIND, Sara; JOHNSON, Heath. An empirical portrait of youthful offenders who sell drugs. **Journal of Criminal Justice**, Ames, v. 39, n. 3, p. 224-231, maio./jun. 2011.

THIAGO. **Entrevista**. (B, letra inicial da cidade). São Paulo, 29 jan. 2015.

UNGAR, Michael. **Playing at being bad**: the hidden resilience of troubled teens. Toronto: Ontario Press, 2007.

UNGAR, Michael; BROWN, Marion; LIEBENBERG, Linda; OTHMAN, Rasha; KWONG, Wai-Man; ARMSTRONG, Mary. Unique pathways to resilience across cultures. **Adolescence**, San Diego, v. 42, n. 166, p. 287-310, 2007.

UNGAR, Michael; LIEBENBERG, Linda; BOOTHROYD, Roger; KWONG, Wai-Man; LEE, Tak Yan; LEBLANC, John; DUQUE, Luis; MAKHNACH, Alexander. The study of youth resilience across cultures: lessons from a pilot study of measurement development. **Research in Human Development**, Philadelphia, v. 5, n. 3, p. 166-180, set. 2008.

UNGAR, Michael; LIEBENBERG, Linda; DUDDING, Peter; ARMSTRONG, Mary; VIJVER, Fons. Patterns of service use, individual and contextual risk factors, and resilience among adolescents using multiple psychosocial services. **Child Abuse & Neglect**, Ontario, v. 37, n. 2, p. 150-159, fev./mar. 2013.

ZHANG, Dalun; Willson, Victor; KATSIYANNIS, Antonis; BARRET, David; JU, Song; JIUN-YU, Wu. Truancy offenders in the juvenile justice system: a multicohort study. **Behavioral Disorders**, Reston, v. 35, n. 3, p. 229-242, maio. 2010.



Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)
Faculdade de Psicologia
Programa de Pós Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Educação, desenvolvimento humano em situação de risco e indicadores de proteção (UNESP – CNPq)
Email | alexpessoa2@gmail.com

Prof.ª Dr.ª Renata Maria Coimbra
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Departamento de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação
Líder do Grupo de Pesquisa Educação, desenvolvimento humano em situação de risco e indicadores de proteção (UNESP – CNPq)
Email | coimbralibor@uol.com.br

Recebido 7 mar. 2015
Aceito 8 jun. 2016

217

Organismos multilaterais e educação: as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em questão

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

João Ferreira de Oliveira

Universidade Federal de Goiás

Tatiane Custódio da Silva Batista

Universidade Estadual de Goiás

Resumo

Este artigo analisa documentos elaborados por organismos multilaterais no período de 1990 a 2014, sobretudo, os que trazem orientações que visam determinar as políticas, os programas e as ações no campo da educação no Brasil. Busca-se compreender, em especial, como os organismos multilaterais concebem e orientam a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação de nosso país, tendo por base, dentre outros, a contribuição teórico-conceitual de: Dourado, Oliveira (2009); Mancebo, Maués e Chaves (2006); Libâneo (2011; 2012); Sguissardi (2000); Lima (2005; 2013); Ferreira (2009; 2012); Saviani (2008); Andreoli (2002). São examinados documentos direcionados às questões econômicas e educacionais de países da América Latina e Caribe, dentre os quais, o Brasil. Observa-se que há forte influência dos organismos multilaterais na educação brasileira e que, no âmbito das TIC, essas diretrizes apontam para a expansão da inserção e do uso dessas tecnologias em todos os níveis da educação. Essas diretrizes, ou orientações, baseiam-se em uma concepção mercantil e mecanicista das TIC, em detrimento de uma perspectiva que defende uma maior democratização do acesso à informação e ao conhecimento, bem como uma formação escolar mais crítica, autônoma e cidadã.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias da informação e comunicação. Organismos multilaterais.

Multilateral organizations and education: the information technology and communication (ICT) in question

Abstract

This paper analyzes multilateral bodies of publications from 1990 to 2014, especially those that bring guidelines to influence policies, programs and actions in the field of education in Brazil. We seek to understand, especially as multilateral organizations



conceive and guide the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in education in our country, based on, among others, the theoretical and conceptual contribution from: Dourado, Oliveira (2009); Mancebo, Maués and Chaves (2006); Libâneo (2011; 2012); Sguissardi (2000); Lima (2005; 2013); Ferreira (2009; 2012); Saviani (2008); Andreoli (2002). Documents are examined related to economic and educational issues relating to Latin America and the Caribbean, including, Brazil. It observe that there is a strong influence of multilateral organizations in Brazilian education and, in ICT, this guidance points to an expansion of the insertion and use of these technologies in all levels of education. These guidelines or guidance is based on a market and mechanistic logic of ICT, rather than a perspective that advocates greater democratization of access to information and knowledge, as well as a more critical education, and autonomous citizens.

Keywords: Education. Information and communication technologies. Multilateral organizations.

Los organismos multilaterales y educación: la tecnología de la información y la comunicación (ICT) en cuestión

Resumen

Este artículo analiza los organismos multilaterales de publicaciones desde 1990 hasta 2014, especialmente aquellos que traen directrices para influir en las políticas, programas y acciones en el campo de la educación en Brasil. Buscamos entender, sobre todo porque los organismos multilaterales concebir y orientar la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación en nuestro país, sobre la base de, entre otros, el aporte teórico y conceptual: Dourado, Oliveira (2009); Mancebo, Maués y Chaves (2006); Libâneo (2011; 2012); Sguissardi (2000); Lima (2005; 2013); Ferreira (2009; 2012); Saviani (2008); Andreoli (2002) Documentos producidos se examinan y se dirigen los asuntos económicos y educativos relacionados con América Latina y el Caribe, entre los cuales Brasil. Se observa que existe una fuerte influencia de los organismos multilaterales en la educación brasileña y, en TIC, estas directrices apuntan a la expansión de la inserción y el uso de estas tecnologías en todos los niveles de la educación. Estas directrices u orientaciones se basa en una lógica de mercado y mecanicista de las TIC, en lugar de una perspectiva que aboga por una mayor democratización del acceso a la información y el conocimiento, así como una educación más crítica, y ciudadanos autónomos.

Palabras clave: Educación. Tecnologías de la información y la comunicación. Organismos multilaterales.

Introdução

Estudiosos que se preocupam com a educação e seus formatos no Brasil compreendem que diversos embates e visões de mundo compõem o atual cenário de reforma dos Estados. No âmbito das políticas e interferências internacionais, é preciso identificar quais são os compromissos para a área da educação firmados pelos organismos multilaterais e que concepções balizam tais políticas, pois os países em desenvolvimento são obrigados a incluir suas recomendações em relatórios e documentos, inclusive de empréstimos financeiros que contraírem com os Estados centrais (DOURADO; OLIVEIRA, 2009; MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; SGUISSARDI, 2000).

Assim como Dourado e Oliveira (2009), neste estudo priorizamos a educação como política pública a ser assegurada mediante o aumento dos recursos que lhe são destinados, e defendemos a otimização da articulação entre as políticas e os programas de ações na área; a efetivação da gestão democrática em seus sistemas e escolas; e a consolidação de programas de formação, dentre outros. Porém, com a criação em 1996 da já extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e do Programa TV Escola, assim como com a criação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) em 1997 (LIMA, 2005), começaram a ser implementadas diversas políticas públicas para a inclusão das tecnologias e das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas e na educação superior, demonstrando ser essa uma das estratégias para o desenvolvimento da educação.

Assim, neste artigo, buscamos levantar e analisar as publicações de organismos multilaterais do período de 1990 a 2014, sobretudo, as que trazem orientações que visam influenciar as políticas, os programas e as ações no campo da educação no Brasil. Buscamos compreender, em especial, como os organismos multilaterais concebem e orientam a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação em nosso país. São examinados os documentos direcionados às questões econômicas e educacionais de países da América Latina, bem como à educação no Brasil, com destaque para aqueles formulados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e pelo Banco Mundial (BM).



Organismos multilaterais, TIC e educação no Brasil no período 1995-2014

Alvim (2004) afirma que as instituições multilaterais são organizações internacionais surgidas de interesses corporativos e estatais de expansão comercial e que objetivam institucionalizar a cooperação econômica, social, cultural, científica e de segurança mútua entre as nações. Foram criadas, também, agências e comissões especializadas para tratar dos problemas econômicos, sociais e culturais.

Esses organismos multilaterais estão constituindo-se como agentes de interferência significativa para a expansão, inserção e uso das TIC no mundo, especialmente no âmbito da educação. São diversos os documentos e publicações que defendem e orientam a inserção e uso das TIC na educação em geral e na escola em particular, o que inclui a formação dos professores que irão utilizá-las. As diretrizes abrangem desde o uso do computador até o das tecnologias móveis e incluem as necessidades da escola e dos docentes e as novas atribuições dos alunos (crianças, adolescentes, jovens etc.) que precisam se adequar para ser incluídos nessa sociedade cada vez mais tecnológica.

Apesar da diversidade dos organismos multilaterais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros –, a maioria dos documentos que trazem orientações acerca do uso das TIC na educação é oriunda da Unesco, do BM e do BIRD.

A análise dos principais documentos desses organismos multilaterais ganha maior significado quando voltada para as políticas, programas e ações dos três últimos governos do Brasil: Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2014). Cada um desses governos, guardadas suas especificidades, apresentou planos que objetivaram ampliar a inserção e o uso das TIC nos diferentes níveis e modalidades de educação.

Orientações e influências dos organismos multilaterais no período 1990-2002

Ao examinar o plano de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Ferreira (2012) afirma que nele foi dada continuidade ao processo de 'modernização' conservadora, que tem como base a racionalidade administrativa e a eficácia quantitativa, com início no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1994). No governo Fernando Henrique Cardoso, conforme a autora, foram adotadas medidas para ajustes estruturais e fiscais, bem como implementadas reformas para a abertura de mercado, com vistas a integrar o país à economia mundial globalizada. Nessa direção, o mercado é considerado o portador das virtudes do crescimento e da geração de lucro, enquanto o Estado, sobretudo, o Estado burocrático, interventor e regulador, é visto como aquele que atrapalha o crescimento do país, e que, por isso, deve ter suas funções redimensionadas.

Lima (2013) pontua que fica evidente, no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que a política educacional possui relação com uma proposta macroeconômica alicerçada em princípios neoliberais. A autora afirma, ainda, que nesse governo, fortemente influenciado pela visão neoliberal e de democracia representativa, retoma-se o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mediante a aprovação da proposta apresentada pelo senador Darcy Ribeiro (LDB, Lei n. 9.394/1996), em detrimento da que havia sido elaborada pela sociedade civil. Conforme Oliveira (1997), a nova LDB estava embasada nas orientações neoliberais e dos organismos multilaterais, sobretudo, do BM.

O Quadro 1, a seguir, apresenta documentos que trazem orientações de organismos multilaterais para a educação no período 1990 a 2002, especialmente no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). São destacadas as propostas para a educação brasileira para a América Latina e Caribe, considerando, em especial, as destinadas ao uso das TIC.



Quadro 1
Principais documentos e publicações de organismos multilaterais no período de 1990 a 2002

Organismo	Documento	Descrição	Ano
Unesco	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Declaração mundial sobre educação para todos, com um plano de ação a fim de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Reunião realizada em Jomtien – Tailândia.	1990
Banco Mundial	La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia	Destaca e divulga amplamente as lições da experiência com o ensino superior em muitos países, com resultados de um grande número de estudos de caso temáticos e regionais.	1995
Unesco	Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior	Considera as principais tendências no ensino superior, buscando formular a perspectiva da organização nas questões políticas essenciais nesse domínio.	1995
Unesco	Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI	Discute questões relativas ao ensino superior, tendo em vista chegar a um acordo sobre o tipo de educação superior para o século seguinte.	1998
BID	Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe	Resume o que é conhecido acerca de como melhorar a educação primária e secundária (termos do documento) na América Latina e no Caribe. Apresenta objetivos e estratégias para guiar o BID em seu apoio à educação na década seguinte.	2000
Banco Mundial	Brazil Higher Education Sector Study Volume II	A pedido do Ministro da Educação, Paulo Renato, o Banco realizou uma avaliação do estado do ensino superior e fez recomendações sobre sua finalidade, estrutura, escopo, financiamento etc.	2000

Fonte | Elaborado pelos autores, com base nos documentos dos organismos multilaterais analisados.

Segundo Saviani (2008), a década de 1990 foi palco de grandes transformações econômicas, que influenciaram e interferiram diretamente no sistema educacional e na concepção de educação, subsidiando o trabalho na escola. É possível perceber essa influência nos documentos examinados.

É a partir de 1990 que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco) ganha forte repercussão no Brasil, sobretudo, na formação de estudantes do ensino fundamental. Nesse documento afirma-se que

[...] mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais (UNESCO, 1990, [n. p.]

Assim, apesar de demonstrar que a tecnologia pode contribuir para a qualidade de vida, o documento apregoa que a sua contribuição está relacionada à adaptação, e não à transformação ou formação crítica e autônoma do educando pela educação, conforme defendemos neste estudo.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatiza o “aprender a aprender”, que, segundo Saviani (2008, p. 170), está ligado à necessidade de atualização constante dos saberes. O documento da Unesco, ao considerar o grande acesso que se tem ao conhecimento hoje, enfatiza que tais conhecimentos “[...] incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender”. Essa visão, conforme Saviani (2008), propagou-se na década de 1990.

O plano de ação do documento da Unesco (1990) tem como foco a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, mas Libâneo (2012) mostra a contradição entre o que prega a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e sua real intenção. Para o autor, quando o documento defende a garantia de acesso à educação, à saúde, à nutrição e ao trabalho, o que busca, na verdade, é assegurar políticas de ajuste estrutural para liberar as forças do mercado, transformando a cultura de direitos universais em bens e serviços básicos cobertos, em parte, pelo Estado. Ou seja, Libâneo (2012) entende que as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica.

Outro texto da Unesco, “Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior” (1995), afirma que a educação superior



na década de 1990 estava em crise em praticamente todos os países do mundo. O documento acentua que

[...] el número de alumnos aumenta, pero la financiación pública disminuye, y aumenta también la distancia ya enorme que separa a países desarrollados y países en desarrollo en materia de enseñanza superior e investigación (UNESCO, 1995, p. 3).

Nesse documento também é dito que, para a renovação do ensino e da aprendizagem, é necessário melhorar a pertinência e a qualidade do ensino superior. Para isso, demonstram a necessidade de serem estabelecidos programas para provocar a

[...] capacidad intelectual de los estudiantes, mejorar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios y aplicar métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la experiencia de aprendizaje, en especial teniendo en cuenta los rápidos avances de las tecnologías de la información y la comunicación (UNESCO, 1995, p. 9).

Por sua vez, o documento do Banco Mundial (1995, p. 8) “La enseñanza superior, Las lecciones derivadas de la experiencia” examina “[...] las principales dimensiones de la crisis que experimenta la enseñanza superior en los países en desarrollo, y se evalúan las perspectivas de éxito de las reformas”. Nesse sentido, o documento afirma que as universidades educam os futuros dirigentes e preparam capacidades técnicas de alto nível, que contribuem para o crescimento econômico. Afirma ainda que os países em desenvolvimento têm investido em universidades e outras instituições de ensino superior com a ajuda e financiamento do Banco Mundial.

Entre outros pontos, o documento do BM defende que a ciência e tecnologia estejam presentes na formação primária, secundária e superior, porém, sempre na perspectiva de formar para o mercado.

El marco de políticas para la enseñanza superior necesita estar vinculado a condiciones nacionales específicas. Por ejemplo, las escalas de sueldos de la administración pública, las políticas de empleo y del mercado laboral, y el régimen nacional de inversiones en ciencia y tecnología tienen efectos decisivos en el desempeño y la evolución de las instituciones de enseñanza superior, lo mismo que la relación existente entre ellas y los subsectores de la educación primaria y secundaria (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 74).

Nota-se que os documentos da década de 1990 apresentam apreciações parecidas a respeito do acesso ao ensino superior, enfatizando o baixo investimento na área, e, por isso, pode-se afirmar que partem do pressuposto de que existe uma crise no ensino superior. Com relação a esse nível de ensino, a Conferência Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, promovida pela Unesco (1998), dispõe que

[...] hay que utilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber, y poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio. Ha de conseguirse el acceso equitativo a estas mediante la cooperación internacional y el apoyo a los países que no disponen de la capacidad de adquirir dichos instrumentos. La adaptación de estas tecnologías a las necesidades nacionales, regionales y locales y el suministro de sistemas técnicos, educativos, de gestión e institucionales para mantenerlas han de constituir una prioridad (UNESCO, 1998, p. 3).

226

Nos documentos citados, nota-se que a referência à necessidade de formação para o uso das tecnologias vem ganhando cada vez mais destaque. As publicações e documentos apresentam as TIC como fundamentais para a formação escolar e para as novas demandas sociais, definindo o tema como uma das áreas críticas da reforma a ser efetivada na educação. Dessa forma, o documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), “Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe”, de 2000, afirma:

En este contexto, este documento resume la experiencia hasta la fecha y proporciona un conjunto de objetivos y estrategias para guiar al BID en el apoyo a la educación primaria y secundaria durante la próxima década. Se definen las cinco áreas críticas de la reforma – hacer que los maestros sean socios en el proceso de reforma, brindar más y mejores libros de texto y materiales, apoyar en forma selectiva el uso de la tecnología en la educación, descentralizar la administración educativa y tener una mayor rendición de cuentas por parte de los actores principales, así como también fortalecer la educación y desarrollo de la primera infancia (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 2000, p. 3).



Carvalho (2011) destaca a publicação do documento “Brazil Higher Education Sector Study”, no qual o Banco Mundial faz uma avaliação do ensino superior no Brasil. A autora traduz o seguinte trecho:

A pedido do Ministro da Educação, o Sr. Paulo Renato, o banco realizou uma avaliação da situação do ensino superior e fez recomendações sobre como sua finalidade, estrutura, escopo, financiamento e governança poderiam evoluir para melhor atender as necessidades do país (WORLD BANK apud CARVALHO, 2011, p. 60).

Ainda nessa direção, o documento reforça:

O objetivo principal dos participantes foi lançar um diálogo para mudança fundamental e de longo prazo, com base em uma avaliação equilibrada e realista, para onde se deve levar o ensino superior brasileiro (WORLD BANK apud CARVALHO, 2011, p. 60).

A partir das duas últimas citações, fica evidente a influência e a permissão dada ao BM para interferir na educação brasileira, assim como propor direções a serem seguidas, sobretudo, no ensino superior.

227

Orientações e influências dos organismos multilaterais no período 2003-2010

Ferreira (2009) afirma que a reforma da educação superior no governo Luiz Inácio Lula da Silva foi guiada pela promulgação de leis e decretos que refletem mais continuidade do que ruptura com as políticas de educação superior constituídas no governo Fernando Henrique Cardoso. Para a autora,

[...] o campo das políticas da educação superior foi desenvolvido tanto pelo governo FHC quanto pelo governo Lula, em consonância com parte das diretrizes emanadas pelos organismos multilaterais, procurando-se naturalizar a inexistência da contraposição entre os planos públicos e privados; a defesa do papel do Estado como regulador e controlador da prestação de contas das IES; a ciência e o conhecimento a serviço da economia, dentre outros (FERREIRA, 2012, p. 465).

A autora salienta ainda que, mesmo com a iniciativa do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), uma proposta de expansão das universidades federais, evidenciam-se ações contraditórias, uma vez que medidas implantadas por Fernando Henrique Cardoso e mantidas por Luiz Inácio Lula da Silva são recomendadas pelo Banco Mundial (1995), a exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade Para Todos (ProUni), voltados para beneficiar o setor privado. Assim, conforme Ferreira (2009), o governo Luiz Inácio Lula da Silva optou por dar continuidade a várias ações do governo Fernando Henrique Cardoso, apesar de ter promovido uma mudança gradual na política educacional, uma vez que houve maior expansão das instituições de ensino públicas.

O Quadro 2 a seguir traz as orientações propostas pelos organismos multilaterais para a educação no período 2003-2010, destacando-se aquelas voltadas para a expansão e utilização das TIC no Brasil e demais países da América do Sul e do Caribe.

Quadro 2

Principais documentos e publicações de organismos multilaterais no período de 2003 a 2010

Organização	Documento	Descrição	Ano
Banco Mundial	Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria	Analisa a experiência do Banco Mundial em relação ao ensino superior e também de muitos intervenientes no subsetor que estão fora do âmbito da atividade do Banco.	2003
Unesco	Hacia las sociedades del conocimiento	Apresenta o panorama do futuro, com características promissoras e inquietantes.	2005
Unesco	Marco estratégico para a Unesco no Brasil	Reflete sobre as tendências atuais no contexto da cooperação internacional, com o propósito de inaugurar uma nova etapa, marcada por ações qualificadas e à altura das novas exigências.	2006



Organização	Documento	Descrição	Ano
Unesco	Tecnologia, informação e inclusão - acesso às novas tecnologias	Folhetos destinados a jornalistas, estudantes e público em geral. Objetiva estimular a disseminação de informação e debate sobre a contribuição das novas TIC para o desenvolvimento social no Brasil.	2008
Unesco	Estándares de competências en TIC para docentes	Marco de referência completo para um modelo de utilização das TIC. Prevê a criação de um mecanismo por parte da Unesco destinado a aprovar programas de formação que cumpram tais modelos.	2008
Unesco	Padrões de competência em TIC para professores - Módulos de padrão de competência e Diretrizes de implementação	Busca fomentar discussões e debates sobre a capacitação dos professores para o uso de novas tecnologias em sala de aula. O objetivo é apresentar padrões de competência em TIC para professores.	2009
Unesco	Padrões de competência em TIC para professores - Marco político	Fomenta discussões e debates sobre a capacitação dos professores para o uso de novas tecnologias em sala de aula. O objetivo é apresentar as TIC como um marco político.	2009

Fonte | Elaborado pelos autores, com base nos documentos do Banco Mundial e da Unesco analisados

Em 2003, o Banco Mundial divulga o documento “Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciária”, que demonstra a necessidade de se construírem sociedades do conhecimento, destacando essa construção como desafio para a educação superior. Nesse sentido, o documento registra que as mudanças do século XXI podem significar ameaças ou oportunidades, já que a educação superior é forte e fundamental tanto para possibilitar capacidade intelectual e utilização do conhecimento como para promover práticas de aprendizagem contínua, tão necessária para atualizar conhecimentos e destrezas individuais. No documento, afirma-se ainda que

[...] otro factor favorable es la aparición de nuevos tipos de instituciones terciarias y formas de competencia, que instan a las instituciones tradicionales a cambiar sus modos de operación y prestación de servicios, así como a aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (ICT, por su sigla en inglés) (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 16).

Nesse período, as TIC são apresentadas no documento da Unesco “Hacia las sociedades del conocimiento” (2005) como fundamentais para a sociedade em geral, tendo em vista os avanços tecnológicos do século XX. Conforme o documento, as TIC

[...] han creado de hecho una nueva dinámica, porque desde mediados del siglo XX la formación de las personas y los grupos, así como los adelantos científicos y técnicos y las expresiones culturales, están en constante evolución, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor (UNESCO, 2005, p. 5).

230 Esse documento da Unesco aborda a evolução das TIC e relaciona a necessidade de sua utilização constante pelas pessoas em seus cotidianos à influência que trazem para sua formação, podendo acarretar até mesmo dependência.

O “Marco estratégico para a Unesco no Brasil” (UNESCO, 2006) também apresenta as TIC como desafios para o novo século. Esse documento ressalta que, entre os desafios que o Brasil enfrenta na busca pelo desenvolvimento humano, se destacam:

A erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, a redução da vulnerabilidade ambiental, dos conflitos sociais e da violência, a redução da pobreza, da miséria e da exclusão, a promoção da diversidade cultural e a *generalização do acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação* (UNESCO, 2006, p. 9, grifo nosso).

As afirmações supracitadas indicam que os documentos internacionais indicam necessidades e trazem orientações a ser consideradas pelas políticas educacionais brasileiras, a partir de necessidades econômicas e do mercado. Dessa forma, notamos que a educação vem sendo orientada em conformidade com os avanços tecnológicos e os anseios do capitalismo.



Outro documento da Unesco (2008), intitulado “Tecnologia, Informação e Inclusão”, é composto por uma série de folhetos destinados aos jornalistas atuantes na mídia comunitária, a estudantes e ao público em geral. Trata-se de uma série composta por vários volumes, cujo intuito é estimular a disseminação da informação e também o debate sobre a contribuição das TIC para o desenvolvimento social no Brasil. A Unesco apresenta dados da TIC Domicílios, realizada em 2005 e 2006 pelo instituto Ipsos Opinion, a pedido do Comitê Gestor da Internet (CGI). Conforme essa pesquisa,

[...] mais da metade dos brasileiros (54,4%) nunca usou um computador. Menos de 20% têm o equipamento em casa, e apenas 14,5% dos domicílios com computador estão ligados à rede mundial. Entretanto, 45,6% dos entrevistados afirmaram já ter usado um computador, e 33% acessaram a internet pelo menos uma vez na vida – ou seja: 67% nunca navegaram na internet (UNESCO, 2008, p. 1).

As reflexões acerca da necessidade de inserção e uso das TIC na educação brasileira, bem como na formação dos professores que irão utilizá-las em sala de aula e laboratórios, resultaram em outros documentos, elaborados tanto pelo BM como pela Unesco. O documento “Estándares de competencias in TIC para docentes” da Unesco (2008a) afirma que

[...] gracias a la utilización continua y eficaz de las TIC en procesos educativos, los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir capacidades importantes en el uso de estas. El docente es la persona que desempeña el papel más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir esas capacidades. Además, es el responsable de diseñar tanto oportunidades de aprendizaje como el entorno propicio en el aula que facilite el uso de las TIC por parte de los estudiantes para aprender y comunicar. Por esto, es fundamental que todos los docentes estén preparados para ofrecer esas oportunidades a sus estudiantes (UNESCO, 2008a, p. 2).

Já no documento da Unesco “Padrões de competências em TIC”, dividido em três cadernos lançados em 2009, o foco é a formação de competências do professor para o uso das TIC. Todos os cadernos trazem o mesmo prefácio em defesa das TIC, no qual se afirma que,

[...] para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma

efetiva, pois em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições (UNESCO, 2009, 2009a, 2009b, p. 3).

O que muda em cada caderno são os direcionamentos dados aos temas que cada um deles apresenta, mas todos estão relacionados às TIC e aos modos de potencializar seu uso na educação.

Orientações e influências dos organismos multilaterais no período 2011-2014

Lima (2013) destaca alguns pontos da proposta do governo de Dilma Vana Rousseff, reunidos no documento "Diretrizes do programa 2011-2014", que são apresentados como metas para a área da educação:

a) erradicação do analfabetismo no país; b) garantir a qualidade da educação básica brasileira; c) *promover a inclusão digital, com banda larga, produção de material pedagógico digitalizado e formação de professores em todas as escolas públicas e privadas no campo e na cidade*; d) expandir o orçamento da educação, ciência e tecnologia e melhorar a eficiência do gasto; e) consolidar a expansão da educação profissional, por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; f) tornar os espaços educacionais lugares de produção e difusão da cultura; dentre outras (LIMA, 2013, p. 129, grifo nosso).

Em relação ao ensino superior, Lima (2013) afirma que, até 2012, o governo Dilma Vana Rousseff tinha dado continuidade às políticas de expansão desse nível de ensino e de interiorização dos campi iniciadas no governo Luiz Inácio Lula da Silva. Destaca ainda a autora que, em ambos os casos, Dilma Vana Rousseff utilizou, inclusive, o mesmo programa, ou seja, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Segundo Ferreira (2012), os governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff optaram pelo referencial de reformas sociais, graças à política de estabilidade e ao crescimento da economia do país. Porém, precisamos nos



atentar para o fato de esse discurso de política para a equidade ter começado no governo Fernando Henrique Cardoso, ganhando maior força no governo Luiz Inácio Lula da Silva, que ampliou sua importância e as áreas de atuação das políticas sociais. No primeiro governo Dilma Vana Rousseff, seguiu-se na mesma direção, e o discurso do crescimento econômico ganhou força, mas com a manutenção de programas sociais considerados fundamentais, a exemplo do Minha Casa Minha Vida e do Bolsa Família. Dois outros programas fundamentais desse governo foram o Ciências sem Fronteiras e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

O Quadro 3 a seguir apresenta os principais documentos dos organismos multilaterais e suas ênfases nos anos de 2013 e 2014.

Quadro 3
Principais documentos e publicações de organismos multilaterais nos anos de 2013 e 2014

Organização	Documento	Descrição	Ano
Unesco	Recursos educacionais abertos no Brasil, o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação.	Estado da Arte dos Recursos Educacionais Abertos (REA) no Brasil, de 2011, implantado por iniciativa do Instituto para a aplicação das tecnologias da informação à educação, da Unesco em Moscou (Institute of Information Technologies in Education – Unesco IITE).	2013
Unesco	Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe	Propõe ideias para o desenho de um novo paradigma educacional para os países latino-americanos e do Caribe.	2014
Unesco	O futuro da aprendizagem móvel - Implicações para planejadores e gestores de políticas	Trata da aprendizagem móvel, com vistas a melhorar a compreensão e utilização das tecnologias móveis para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade da educação no mundo. Desenvolvido em parceria com a Nokia.	2014
Unesco	Diretrizes de políticas da Unesco para a aprendizagem móvel	Informa sobre o ideal de indivíduos, organizações e governos atuarem juntos para a produção de diretrizes. Teve a contribuição financeira da Nokia.	2014

Fonte | Elaborado pelos autores, com base nos documentos do Banco Mundial e da Unesco analisados.

A obra sobre o estado da arte dos Recursos Educacionais Abertos (REA) no Brasil teve como objetivo disseminar as experiências desenvolvidas em alguns países não falantes de língua inglesa para a comunidade internacional. O documento é um relatório de ações e possibilidades dos Recursos Educacionais Abertos (REA), e, por isso,

[...] são feitas diversas recomendações sobre o uso de REA no ensino básico e superior, aplicáveis tanto ao sistema privado como ao público. Foram resumidos a importância e o papel de diversas questões relacionadas ao desenvolvimento e implementação de REA, como tecnologia, pedagogia, direitos autorais, política e controle de qualidade. Se essas recomendações forem seguidas, os REA têm o potencial de facilitar extensivas inovações em todo o sistema educacional brasileiro, elevando o padrão das oportunidades de aprendizagem para a juventude e para a futura força de trabalho do país (UNESCO, 2013, p. 14).

Dentre os documentos voltados para o uso das TIC citados no Quadro 3, também destacamos o “Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe” (2014a). Esse documento é resultado de diversas discussões relacionadas às práticas educativas e à avaliação de aprendizagem, refletindo sobre a necessidade de sua atualização. Nele, considera-se que

[...] el desarrollo que han alcanzado las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los últimos años demanda al sistema educacional una actualización de prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad de la información (UNESCO, 2014a, p. 8).

De acordo com esse documento da Unesco, a utilização das TIC é, ao mesmo tempo, uma oportunidade e um desafio que impõem a tarefa de encontrar para essas tecnologias um sentido e uso que permita desenvolver uma sociedade mais democrática e inclusiva. Também considera que as novas gerações vivem uma intensa relação com as tecnologias digitais, pois são jovens que não conheceram o mundo sem internet. Para eles, portanto, as tecnologias digitais são mediadoras de grande parte de suas vivências.

Conforme as considerações da Unesco (2014a, p. 17), esses jovens estão desenvolvendo competências distintas, pois adquirem muita informação



fora da escola; tomam rápidas decisões e são acostumados a ter respostas quase instantâneas quando desafiados; e têm uma capacidade de processamento paralelo, pois são altamente multimídia e parecem aprender de maneira diferente. Conforme o documento, as escolas enfrentam “[...] la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos si desean convocar y ser inspiradoras para las nuevas generaciones de jóvenes”.

Outro documento específico para o uso das TIC é “O futuro da aprendizagem móvel – Implicações para planejadores e gestores de políticas” (2014). O mais interessante é que, nessa reflexão, o parceiro da Unesco foi a Nokia, uma empresa privada de telecomunicações. Como parte da série “Documentos de trabalho sobre aprendizagem móvel”, da Unesco, indica que é preciso buscar uma melhor compreensão de como as tecnologias móveis podem ser utilizadas para melhorar o acesso à educação, bem como sua equidade e qualidade no mundo todo.

São 14 documentos independentes publicados em 2012 e 2013 – “O futuro da aprendizagem móvel - Implicações para planejadores e gestores de políticas” é o primeiro disponível em português –, divididos em duas subséries:

Seis documentos tratam sobre iniciativas de aprendizagem móvel e suas implicações em termos de políticas públicas, e os outros seis investigam maneiras em que as tecnologias móveis podem ajudar professores a melhorar suas práticas (UNESCO, 2014, p. 5).

De acordo com a Unesco (2014, p. 5), “[...] a série fornece um retrato atual dos esforços que estão sendo feitos no mundo inteiro para promover a aprendizagem móvel”.

Em “Diretrizes de políticas da Unesco para a aprendizagem móvel” (2014b), encontra-se a compreensão de que as tecnologias móveis podem enriquecer e ampliar possibilidades educacionais para estudantes em diversos ambientes. Esse conjunto de diretrizes

[...] visa a auxiliar os formuladores de políticas a entender melhor o que é aprendizagem móvel e como seus benefícios, tão particulares, podem ser usados como alavanca para fazer avançar o progresso em direção à Educação para Todos (UNESCO, 2014b, p. 6).

Nesse contexto, cabe retomar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF, 2010), que afirmam que as TIC estão presentes no cotidiano dos alunos e têm alterado suas relações sociais. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF) orientam que essas tecnologias devem ser consideradas como instrumentos importantes para a aprendizagem dos alunos e que o professor tenha capacidade de utilizá-las e tratá-las como recursos e ferramenta pedagógica em diversas situações. Segundo o documento, com essa perspectiva de atuação, o docente será capaz de desenvolver nos alunos habilidades intelectuais e atitudes necessárias para a vida.

É importante destacar que as DCNEF consideram a escola e o professor como fundamentais para auxiliar os alunos no uso das tecnologias, e, por isso, estão em conformidade com os documentos da Unesco. As Diretrizes recomendam que os professores devem valer-se desses recursos, sempre que possível, para a formação de cidadãos que utilizem as tecnologias de forma crítica, mas enfatizam que, para tanto, eles devem receber formação qualificada e contar com recursos adequados e suficientes para trabalhar com todos os alunos (BRASIL, 2010).

236 Notamos que a informação e a comunicação também continuam a serviço do capital, agora de uma forma renovada, que, segundo Bolaño (1997), se adequa às exigências da modernização do fim do século XX, abrindo-se para a expansão no século XXI. Para o autor, o desenvolvimento capitalista levou a sociedade à internet e desta já não pode prescindir. Trata-se do velho capitalismo se reorganizando, articulando a produção, o armazenamento e a circulação das informações.

Saviani (2008, p. 168) pontua que a pedagogia produtivista – que considera a educação como um bem de produção, e não somente como um bem de consumo, tendo assim grande importância no processo de desenvolvimento econômico – sempre esteve relacionada à pedagogia tecnicista no Brasil, sob a qual os indivíduos assumem comportamentos flexíveis para serem ajustados às necessidades da sociedade. O autor mostra que essa concepção produtivista da educação permanece hegemônica e possui uma dupla face: a externa, em que a educação é importante para o processo de produção econômica; e a interna, que “[...] visa dotar a escola de um alto grau de produtividade, potencializando os investimentos nela realizados”. Assim, para o



autor, essa concepção pedagógica vê a escola como instituição reprodutora do capital e visa mais resultados com menor investimento.

Na contramão da supervalorização das TIC, observada nos documentos analisados, Libâneo (2011) considera o uso das tecnologias como instrumentos, e não como finalidade da educação. Nessa direção, afirma:

Obviamente, não sou contra o uso das tecnologias da educação. Sou contra a fetichização das tecnologias e seu uso apenas para formar professores em massa e em tempo reduzido, com um programa meramente instrumental. O professor 'tarefeiro' deixa de ser sujeito, o lugar dos sujeitos passa a ser atribuído à tecnologia. Acredito que a formação do professor inclui, evidentemente, uma instrumentação, a apropriação das tecnologias. Mas, antes disso, o professor precisa dominar bem os conteúdos, ter uma formação cultural sólida e uma visão crítica do seu trabalho e da sociedade (LIBÂNEO, 2011, p. 90).

Assim, há de se refletir ainda sobre a relação das tecnologias com os conteúdos, ou melhor, em como utilizar essas tecnologias para melhorar o ensino e despertar o interesse e a aprendizagem do aluno. Para Libâneo (1998), a formação cultural básica é o suporte da educação tecnológica, e os efeitos que as tecnologias trazem ao processo educativo supõem mediações cognitivas e interativas que acontecem na relação professor - aluno.

237

Considerações finais

Os organismos multilaterais vêm direcionando, ao longo de décadas, as políticas, os programas e as ações no campo da educação no Brasil. Os documentos analisados mostram as políticas e ações que devem ser adotadas no país. O Brasil, assim como os países pobres e em desenvolvimento, assume, em geral, uma posição de adesão ou de mera subordinação às diretrizes e determinações dos organismos multilaterais, em prejuízo da autonomia e do projeto democrático e inclusivo da nação. Tais orientações, mesmo sem as condicionalidades decorrentes de empréstimos dos organismos multilaterais, são adotadas como adequadas para o nosso país, o que inclui as direcionadas às tecnologias da informação e comunicação (TIC). As orientações estão assentadas nas transformações do capitalismo globalizado em curso, o que acentua

a lógica mercantil e mecanicista das TIC, em detrimento de uma perspectiva que defende uma maior democratização do acesso à informação e ao conhecimento, bem como uma formação escolar mais crítica, autônoma e cidadã.

O estudo dos documentos dos organismos multilaterais evidencia, pois, que há forte determinação de suas orientações na educação brasileira e que, no âmbito das TIC, indicam para a expansão da inserção e uso dessas tecnologias em todos os níveis educacionais. O propósito em geral não é a formação mais ampla, consistente, autônoma e crítica de professores e estudantes, ou mesmo uma melhor qualificação da gestão e da coordenação do trabalho escolar, visando uma inserção cidadã, e sim a mera aquisição e difusão de tecnologias que atendam interesses diversos.

A partir dos documentos, percebemos que há direcionamentos específicos para as tecnologias, assim como para a educação em geral, principalmente a educação superior, nível no qual os organismos multilaterais consideram ser indispensável o uso das TIC no processo de formação. As principais propostas foram formuladas pela Unesco e defendem a educação, a ciência e a cultura, no sentido de construir uma sociedade do conhecimento, propondo avaliações e padrões de qualidade para a educação e para o uso das TIC na escola e pela sociedade em geral.

O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi marcado por uma orientação neoliberal voltada para o crescimento econômico. Coerentes com essa orientação, os documentos analisados propõem: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; desenvolver a educação superior (como potencialidade econômica); ampliar a educação para todos; introduzir as TIC em todos os níveis e modalidades de ensino; melhorar a educação primária; e promover a avaliação externa, entre outras ações que se relacionam com as diretrizes neoliberais, principalmente as de eficiência e equidade.

No governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), há certa continuidade em relação à lógica que orientou o governo anterior, principalmente as políticas de educação superior voltadas para a expansão das instituições privadas. Mas também a expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foi implementada, a exemplo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Em relação ao primeiro mandato do governo Dilma Vana Rousseff (2011-2014), observam-se menos propostas dos organismos multilaterais. O



programa desse governo propôs melhorar a qualidade da educação básica brasileira; promover a inclusão digital; expandir o orçamento da educação e a formação profissional; e desenvolver a ciência, a tecnologia e a inovação, entre outras ações.

Nesse período (2001-2014), a Unesco teve certo protagonismo na edição de documentos orientadores, a exemplo da utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA) no Brasil e de propostas de um novo paradigma educacional para os países latino-americanos e do Caribe. Destacamos os documentos orientados pelo mercado, ou seja, mediante parceria com uma empresa privada de telecomunicações, a Nokia, que visam a melhoria da utilização das tecnologias móveis e a facilidade de acesso a elas, garantindo sua equidade, bem como a qualidade da educação no mundo. Outras diretrizes visam a auxiliar os formuladores de políticas na compreensão dos benefícios da aprendizagem móvel, bem como sobre a possibilidade que abrem para contribuir para a educação para todos. Em virtude de terem sido elaborados em parceria com uma empresa da iniciativa privada, os documentos propõem medidas que contribuem para fortalecer o capitalismo, tais como a proposta de equidade e do uso das TIC para o acesso à educação.

Nesse contexto, é preciso retomarmos a afirmação de Libâneo (2012) de que as políticas educacionais promovidas e mantidas pelo Banco Mundial (BM) e pelos organismos multilaterais em geral, principalmente a partir dos anos 1990, assumem uma educação voltada para a reestruturação capitalista. O autor destaca que as reformas propostas a países como o Brasil instalaram o pensamento único no campo das políticas educacionais, no qual prevalece a lógica da sociedade de livre mercado.

Neste estudo pudemos notar que são visíveis as influências dos organismos multilaterais nas políticas e ações para a educação brasileira, o que se reflete em grande medida na definição das políticas internas, na alocação de recursos e na formação escolar em todos os níveis e modalidades. Essas influências visam moldar as competências dos educandos para o trabalho e para o consumo, em um contexto de globalização econômica e de acumulação capitalista.

Percebemos, pois, que tais documentos buscam influenciar as decisões educacionais no Brasil e estabelecer formulações básicas para a educação, com uma grande ênfase na formação tecnológica e mercadológica, tão

valorizada pelo modo de produção capitalista, sobretudo, com a aquisição de competências flexíveis (gerais e específicas) que contribuam para ajustar os trabalhadores e consumidores a um mundo em permanente mutação.

É preciso superar, como destaca Andreoli (2002), o que o Banco Mundial apresenta como tarefa da educação, ou seja, a de atender o capitalismo. Os organismos multilaterais propõem, conforme o autor, a utilização das TIC na educação como geradoras de trabalho e consumo para ampliar o mercado consumidor e gerar estabilidade nas políticas dos países periféricos para que os processos educativos se subordinem aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas.

Tudo isso nos leva à compreensão de que precisamos pensar o Brasil e sua educação numa perspectiva de soberania nacional, no tocante à definição das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas a um projeto de educação emancipadora, que contribua para a formação cidadã e para a elevação intelectual e cultural de nossa gente, especialmente dos menos favorecidos socialmente.

Finalmente, julgamos que a análise das orientações dos documentos analisados irá contribuir para o repensar das concepções de tecnologias constantes nas políticas educacionais brasileiras, atentando para o foco que tem sido dado pelos programas e ações dos organismos multilaterais, de forma a que se supere o atendimento ao mercado. O ponto de partida dessas ações deve estar no pressuposto de que as tecnologias não podem ser vistas separadamente da sociedade e da cultura, porque abrangem interações e valores humanos. Por isso, acreditamos que a formação para a inclusão digital e tecnológica deve ter como fundamento a práxis na produção de conhecimento, na interação, na troca de informação, no acesso irrestrito às informações, em favor do conhecimento de todos, ou seja, para a transformação social, crítica e política dos indivíduos.

Referências

ALVIM, Valdir. Neoliberalismo, globalização e americanismo: as estratégias dos organismos financeiros multilaterais. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2004. Semestral. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179617802009>. Acesso em: 17 jan. 2015.



ANDREOLI, Antônio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 13, 2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe**. 2000. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1448768>. Acesso em: 5 jul. 2015.

Banco Mundial. La educación superior: **Las enseñanzas de la experiencia**: La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia, 1995. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/14/000090341_20050614161209/Rendered/PDF/133500PAPEROSp1rior0Box2150A1995001.pdf. Acesso em: 5 jul. 2015.

BOLAÑO, César. A convergência informática/telecomunicações/audiovisual. Praga. **Revista de estudos marxistas**. São Paulo, v. 4, p. 67-77, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2010.

241

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008)**: ruptura e/ou continuidade? 2011. 465f. Tese (Doutorado em Economia). Programa de Pós-Graduação em Ciências Econômicas, Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-2015, 2009. Quadrimestral.

FERREIRA, Suely. **A universidade do século XXI**: concepções, finalidades e contradições. 2009, 303f. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

_____. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, n. 36, v. 18, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6794>. Acesso em: 2 jan. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. In: _____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: http://www.luciavasconcelos.com.br/novo/professor/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1471&Itemid=31. Acesso em: 12 maio 2014.

_____. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais. In: _____. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>. Acesso em: set. 2014.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Estratégias cognitivas do professor na aprendizagem do uso do software Everest**: contribuições para uma metodologia de formação docente. 2005, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2005.

_____. **Políticas públicas de EaD no ensino superior**: uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013, 286f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

MANCIBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, R. T. C. de. **A LDB e o contexto nacional**: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988-1996. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisitando teses e posições? **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000.



UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2015.

_____. **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior**. 1995. Disponível em: <http://www.uv.mx/meif/files/2015/03/Documento-de-politica-para-el-cambio-y-desarrollo-de-la-ES.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. **La Educación Superior en el siglo XXI**. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. **Hacia las sociedades del conocimiento**. 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2015.

_____. **Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil**. 2006. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/marco_estrategico_unesco_educ_brasil.pdf. Acesso em: 6 jul. 2015.

_____. **Tecnologia, informação e inclusão** – acesso às novas tecnologias, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001585/158502por.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. **Estándares de competencias en TIC para docentes**. 2008a. Disponível em: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2015.

_____. **Padrões de competência em TIC para professores** – módulos de padrão de competência, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. **Padrões de competência em TIC para professores** - Diretrizes de implementação. 2009a. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2015.

_____. **Padrões de competência em TIC para professores** – marco político. 2009b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2015.

_____. **Clausura de la conferencia mundial de educación superior** (CMES). 2009c. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=576%3Aboletin-especial-iesalc-informa-no-194-1-o-dia-de-la-conferencia-mundial-de

-educacion-superior&catid=101%3Adestacados&Itemid=450&lang=es. Acesso em: 8 jul. 2015.

_____. **Recursos educacionais abertos no Brasil o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação.** 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002279/227970por.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2015.

_____. **O futuro da aprendizagem móvel** – implicações para planejadores e gestores de políticas. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002280/228074POR.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2015.

_____. **Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe.** 2014. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

_____. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel.** 2014b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2015.

WORLD BANK. **Brazil Higher Education Sector Study.** 2000. (v. II). Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/08/18/000094946_00080105302141/Rendered/PDF/multi_page.pdf. Acesso em: 5 jul. 2015.

_____. **Construir sociedades de conocimiento:** nuevos desafíos para la educación terciaria, 2003. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015.

Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação | UFG

Programa de Pós-Graduação em Educação | UFG

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq: Estado e Políticas Educacionais e
Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação a Distância – FE|UFG

E-mail | professoradanielalima@gmail.com



Profa. Mestranda Tatiane Custódio da Silva Batista
Secretaria Municipal de Educação de Anápolis/Goiás
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq: Estado e Políticas Educacionais e partici-
pante do Grupo de Estudos em Educação a Distância – FE|UFG
E-mail | tatiane_custodio_silva@hotmail.com

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação |UFG
Programa de Pós-Graduação em Educação | UFG
Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Estado e Políticas Educacionais
Bolsista produtividade do CNPq
E-mail | joao.jferreira@gmail.com

Recebido 25 abr. 2016
Aceito 4 ago. 2016

245

Para o cultivo da saúde: o programa de higiene nas escolas da Paraíba (1913-1942)

Azemar dos Santos Soares Júnior

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Cláudia Engler Cury

Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir as orientações médicas para a educação da saúde em geral e para a educação da higiene em específico, dirigidas para discentes, docentes e funcionários das escolas públicas e particulares do Estado da Paraíba entre os anos de 1913 a 1942. O trabalho, com base nos artigos das Revistas do Ensino e do Jornal A União orientou-se pelo entendimento teórico-metodológico de Afrânio Peixoto (1925) de que a evolução história da educação da saúde e da higiene revela-se no decurso da história da civilização. Nesse período, o Estado decretou a obrigatoriedade da adoção do "Programa de Educação da Saúde", quando o dever do professor seria velar pelo desenvolvimento natural da criança no que diz respeito à saúde física, mental, social e moral que visou reunir médicos, professores, alunos e familiares em defesa da formação de um cidadão saudável, forte, vigoroso e comprometido com sua nação.

Palavras-chave: Programa de educação da saúde. Educação da saúde. Higiene.

Health culture: hygiene program in schools of Paraíba State (1913-1942)

Abstract

This article aims to discuss the medical guidelines for health education in general and hygiene education in specific, addressed to students, teachers and employees of the public and private schools of the State of Paraíba between the years of 1913 to 1942. The work, based on the articles of the Journals of Education and the newspaper A União was guided by the theoretical-methodological understanding of Afrânio Peixoto (1925) in which the evolution history of health education and hygiene is revealed in the course of the history of civilization. During this period, the state enacted the mandatory adoption of the "Health Education Program" where the teacher's duty would ensure the natural development of children under the points of view of physical, mental, social and moral health aimed at bringing together doctors, teachers, students and family in defense of the formation of a healthy citizen, strong, vigorous and committed to his nation.

Keywords: Health education program. Health education. Hygiene.



Para el cultivo de la salud: el programa de salud en las escuelas de el estado de Paraíba (1913-1942)

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir las pautas médicas para la educación sanitaria en general y para la educación de la higiene, en particular, dirigidos a estudiantes, maestros y empleados de escuelas públicas y privadas en el estado de Paraíba entre los años 1913 a 1942. El trabajo, con base en los artículos de la Revista de la Educación y del diario A União fue guiado por el conocimiento teórico y metodológico de Peixoto (1925) en el que la historia de la evolución de la educación sanitaria e higiene se revela en el curso de la historia de la civilización. Durante este período, el estado promulgó la adopción obligatoria del "Programa de Educación para la Salud", cuando el deber del maestro garantizaría el desarrollo natural del niño en relación con la salud física, mental, social y moral que tiene por objeto reunir a médicos, maestros, los estudiantes y sus familias en defensa de la formación de un ciudadano sano, fuerte, vigoroso y comprometido con su nación.

Palabras clave: Programa de educación para la salud. Educación para la salud. Higiene.

247

Introdução

Imaginemos um início de manhã ensolarada. Professores e professoras agitados finalizavam os preparativos para exposição dos trabalhos a serem apresentados durante a *III Semana Pedagógica*, realizada no ano de 1936. Nessa ocasião, foram exibidos diversos jogos educativos criados pelos professores dos diferentes estabelecimentos de ensino da Paraíba. Jogos desenvolvidos para as matérias e apresentados enquanto formas de educar e modelar os sentidos da criança no ensino primário. A iniciativa promovida pelo *Departamento de Educação* do estado da Paraíba visava partilhar os saberes produzidos na tarefa de educar, bem como tomar ciência das atividades pedagógicas, desenvolvidas nas escolas.

Os trabalhos apresentados versavam sobre Linguagem e Aritmética, História do Brasil e da Paraíba, Ciências e Higiene. Durante a preparação, cada escola recebeu um espaço físico para expor os seus trabalhos obedecendo à seguinte ordem: a *Escola de Aplicação*, apresentando os trabalhos

desenvolvidos pela professora Azeneth Carvalho Toledo, Beatriz Correia, Laura Campello e Severina Barreto; o *Grupo Escolar Antônio Pessoa* com as professoras Guiomar Leal Soares, Elvira Pereira Assunção, Eunice Lyra e Laura de Sousa Cantalice; o *Grupo Escolar Epitácio Pessoa* representado pela Maria Camerina Bezerra Cavalcanti; o *Grupo Escolar Dr. Thomaz Mindello* com Severina Carvalho, Avany Fonseca e Severina Carvalho, e os *Grupos Escolares Pedro II, Isabel Maria das Neves e Santo Antônio*, as *Escolas Ruy Barbosa e Almeida Barreto*, além da *Escola Parochial Nossa Senhora de Lourdes*.

Apesar de as apresentações contemplarem as diversas matérias, trataremos aqui de discutir as orientações médicas para a educação da saúde em geral e para a educação da higiene em específico, dirigidas para discentes, docentes e funcionários das escolas públicas e particulares do Estado da Paraíba no período de 1913 e 1942. Nesse sentido, problematizamos os artigos publicados pela Revista do Ensino¹ e pelo jornal *A União*² acerca dos mecanismos debatidos sobre a higiene das escolas e dos corpos que ali habitavam e dos encontros pedagógicos sobre a matéria de Higiene, e, orientados para normalização dos corpos infantis³.

A educação da saúde e o combate à “moleza de lesma”

“Apellando para o patriotismo do actual presidente animo-me a lembrar s. exc. que se torna preciso o ensino de hygiene nas escolas públicas do Estado e uma rigorosa inspecção sanitária das mesmas”. Assim alertava Flávio Maroja através dos escritos publicados pel’*A União* em 24 de novembro de 1913. A notícia chamava a atenção para a necessidade de implantar a matéria de Higiene nas escolas da Paraíba como forma de atingir bons níveis de civilidade. Fazia-se necessário “[...] instituir entre nós o serviço sanitário escolar em suas múltiplas modalidades [...]” (MAROJA, 24 nov. 1913); especialmente, num momento em que a população paraibana vivenciava um considerável crescimento populacional. A principal preocupação dos médicos era com a proliferação de doenças contagiosas dentro das escolas, fazendo com que medidas de profilaxia fossem postas em prática determinando ser obrigação “[...] de todo pessoal, qualquer que seja a função a que se destina, ao exame médico rigoroso antes de ser lavrado o acto de sua nomeação ou matriculado o alumno [...]” (MAROJA, 1913, p. 9). A proposta era exatamente proibir que



os candidatos a funcionário público, portador de quaisquer moléstias, assumissem qualquer função dentro das instituições protetoras da infância; bem como os alunos que só podiam ser matriculados, apresentando atestado de saúde física e mental.

Na segunda década do século XX, visualizamos por meio das chamadas públicas para a matrícula, a necessidade de apresentar o atestado médico no ato da inscrição. Isso, porém, não era suficiente, visto que os candidatos ainda precisavam passar pela inspeção médica da escola. O *Colégio Nossa Senhora das Neves* exigia claramente documentos comprovando “[...] certidão de idade, atestado médico provando ter sido vacinada e não sofrer de moléstia infecto contagiosa [...]” (COLLEGIO NOSSA SENHORA DAS NEVES, 1927, p. 12); o *Colégio Pio X*, alegando haver passado pela reforma do ensino, exigia para o ingresso ao curso primário atestado médico e a avaliação do médico escolar; já a *Escola Normal* publicou, no dia 22 de janeiro de 1913, mediante a fala de seu secretário, José Eugênio Lins de Albuquerque, o convite para “[...] quem possa interessar que a matrícula para quem pretende cursar a mesma escola estará aberta de primeiro a último dia de fevereiro vindouro [...]” (DIRECTORIA DE HYGIENE, 1913, s/p). Um dos pré-requisitos para a investidura na escola era o “[...] atestado médico provando estar vacinado ou não ter sido affectado de varíola, e não sofrer de moléstia contagiosa ou incompatível com o magistério [...]” (DIRECTORIA DE HYGIENE, 1913, s/p).

O atestado médico exigido nas escolas públicas para efetivação da matrícula deveria conter dados do aluno e a rubrica do médico responsável, confirmando o fato de a criança não possuir doença contagiosa e estar com a vacinação em dia. O Instituto Pedagógico, localizado na cidade de Campina Grande, rigorosamente cobrava a documentação médica. Tornou-se conhecida também por prestar “[...] relevantes serviços à causa da instrução do interior do Estado é responsável por criar hábitos higiênicos àquella cidade [...]” (VIDA ESCOLAR, 1926, p. 5). Na publicação de Flávio Maroja, o *Instituto Pedagógico*, dirigido, à época, pelo tenente Alfredo Dantas, possuía a missão de não abandonar Campina Grande à falta de educação e civilidade. Caso um dia a escola viesse a fechar suas portas “[...] privaria aquella importante cidade, de um educandário que pela sua disciplina e aplicação as lettras, vem se impondo a admiração de todo o parahybano” (VIDA ESCOLAR, 1926, p. 5). O sanitarista fazia questão de ressaltar que a escola era um modelo a ser seguido devido a seu compromisso com a educação da saúde, salientando,

ainda, que a referida instituição estava preparada para receber a visita de políticos considerados ilustres, a exemplo da visita feita pelo senador Washington Luiz que “[...] testemunhou a abnegação e a capacidade de trabalho do seu venerado director e o modelo de higiene escolar adotado” (VIDA ESCOLAR, 1926, p. 5).

Nesse sentido, essas escolas só poderiam entrar para o rol daquelas consideradas higiênicas se, no desenvolvimento pleno de sua organização, compreendesse:

I - A inspecção médica dos collégios no ponto de vista: a) da profilaxia das moléstias infecto contagiosas; b) do exame e atestado de um limitado numero de alumnos ausentes da escola por motivo de moléstias; c) do exame de todas as crianças inaptas para os trabalhos escolares comuns ou para o exercício físico; da inspecção dos alumnos com moléstias da visão, audição, obtusos, defeituosos e epiléticos.

II – Exame médico dos professores das escolas e outros funcionários das escolas.

III – Fiscalização sanitária das escolas.

IV – Preparo instructivo dos professores em hygiene (REFORMA DO ENSINO, 1918, p. 13).

250

Reafirmamos: os médicos consideravam o atestado médico ser o bilhete de entrada para escola, tanto para alunos quanto para professores e funcionários. Ao analisarmos a documentação do antigo *Instituto Pedagógico*, deparamo-nos com o atestado médico de uma antiga funcionária. Vamos ouvi-lo: “[...] Attesto que a Sra. Rachel Margarida da Silva Soares não soffre de moléstia infecto contagiosa, doenças da visão e já foi vacinada contra varíola. Campina Grande, 14 de novembro de 1939”. Era o que assegurava o Dr. Elpídio de Almeida, médico que divulgava os ensinamentos do famoso Oswaldo Cruz: “Só tem varíola quem quer!”. Assim, junto a seus atestados vinham os seguintes dizeres: “[...] Toda pessoa deve ser vaccinada dentro do primeiro anno do nascimento e revaccinada de sete em sete annos [...]” (VACCINA ESCOLAR, 1939, s/p), como defendia a Campanha liderada pela *Directoria de Saúde Pública do Estado*, conforme apresentamos na(s) imagem(ns) 1 a seguir:



Imagem I

Ficha de vacinação antivariolífica (frente e verso)



Fonte | Arquivo do Instituto Pedagógico Alfredo Dantas (1932)

Essa documentação deveria ser apresentada no ato da posse dos professores, bem como a diretoria da escola para qual o professor fosse designado. Ressaltamos que, devido à escassez de médicos para o atendimento público, as escolas precisavam possuir seu próprio funcionário da saúde. Em prestação de conta das despesas do *Ginásio Alfredo Dantas*⁴ em 20 de junho 1943, o diretor escolar alegou gastar mil e quinhentos cruzeiros mensais com o pessoal médico, na intenção de suprir a carência.

A preocupação enfática com os atestados médicos representou uma forte precaução contra moléstias ou defeitos orgânicos da criança. De acordo com Pierre Silva e Kátia Cavalcanti (2004), os cuidados com os corpos infantis recaíam sobre os hábitos corporais e refletiam na organização social. Tratavam-se de normas disciplinares consideradas como parte de um projeto de extensão pedagógica do projeto civilizador burguês que contribuía para instalar nos indivíduos comportamentos auto-disciplinados e moderação nas emoções por meio de gestos estilizados e temporalizados.

Os cuidados com os corpos infantis pareciam ser dobrados. Pensava-se no corpo em todas as suas dimensões. Começava-se pelos cuidados com a higiene intelectual até chegar à higiene no corpo. Numa conferência realizada na *III Semana Médica*, em 1928, o Dr. Oscar Oliveira de Castro apresentou sua tese sobre os cuidados com a higiene intelectual, visto que se trata de um “[...] trabalho que produz um desgaste de energias e essa perda chega, às vezes, a exceder o quanto lícitamente salutar [...]” (CASTRO, 1928, p. 17).

Afirmava, fervorosamente, que as atividades mentais estão intimamente ligadas, não apenas ao fator individual, mas também ao cósmico, às influências das estações, do clima, da luz e temperatura. Assim, os funcionários – professores, médicos e inspetores – deviam dedicar especial atenção à fadiga escolar, suas causas e efeitos, e, sobretudo, à influência que ela exerce sobre o meio; especialmente num estado onde o calor é companhia diária.

O médico chamou a atenção para os cuidados com a higiene da infância⁵, preocupação recorrente entre os médicos e sociólogos da época, pois a infância era vista “[...] como a phase da vida de maior fragilidade, é da mesma sorte aquella em que a hygiene tem maior força conservadora [...]” (DOENTEUR, 1928, p. 17). Alegava, ainda, que, se a criança sofre dos males causados pela falta de higiene, a culpa deveria ser atribuída, totalmente, à família; assim sendo, as crianças seriam “[...] vítimas irresponsáveis e que soffre logo as consequências dos menores desvios hygiênicos, pela delicadeza e fragilidade do seu organismo em formação [...]” (DOENTEUR, 1928, p. 17). Reforçava a necessidade dos cuidados com os prédios escolares que deveriam ser “[...] amplos, bem arejados, limpos, alternativas racionais de horas de trabalho e horas de descanso, jogos escolares, bôa educação da atenção, horário de refeições etc”. Os prédios considerados higiênicos contribuiriam para evitar o cansaço mental, bem como impediriam que os alunos se afastassem dos princípios “bôahygiene”. A criança precisava ser colocada em boas condições propícias para fazer nascer o desejo de possuir um corpo saudável e higiênico por meio dos métodos, técnicas e atividades fisiológicas e patológicas. Um prédio que não assegurava os princípios da boa higiene significava o surgimento de malefícios como a fadiga cerebral e a saúde.

Oscar Oliveira de Castro afirmou, ainda, que a fadiga era um poderoso inimigo da educação da saúde, pois, embora seja uma característica comum aos corpos de homens e mulheres,

[...] representa uma diminuição do poder funcional dos órgãos, provocado por um excesso de trabalho e acompanhado de uma sensação característica de mal estar; que tanto pode ser física (cansaço do corpo) como mental (aquella ocasionada pelo trabalho mental) (DOENTEUR, 1928, p. 17).

Embora fosse uma característica natural aos alunos que passavam horas em plena atividade física e intelectual, a fadiga exigia cuidados, visto



que “[...] produzia substâncias tóxicas que se disseminam pelo organismo [...]” (PEIXOTO, 1925, p. 369). Entre as causas mais recorrentes da fadiga dentro das escolas, estava o excesso de matérias do ensino, horários de recreio, reparação do trabalho, leituras inadequadas, posturas físicas incorretas, prédios e mobília inadequada, a elevação da temperatura. Concernente a esse último item, o médico reservou boa parte de seu discurso. Bradou que o calor é capaz de produzir grandes modificações no organismo com certo grau de intensidade: “[...] a ação constante e prolongada do calor há uma diminuição dos movimentos respiratórios; a digestão sofre efeito depressivo, há uma diminuição da função urinária e a nutrição é deprimida pelo calor excessivo [...]” (DOENTEUR, 1928, p. 17).

Vários médicos se dedicaram ao estudo dos efeitos da fadiga nas escolas. Ao citar Francis Galton, Afrânio Peixoto afirmou que a fadiga prova-se e mede-se por suas consequências sobre todas as funções do corpo: circulação, respiração, trocas nutritivas, força muscular, funções motoras, sensitivas, sensoriais do sistema nervoso, memória, entre outros. Nesse sentido, recomendava, também, ser exercício do professor o reconhecimento dessas características nos discentes. E relutava:

É impossível um mestre não saber reconhecer os sinais da fadiga na sua classe [...] basta reunir na sua lista: agitação, ticos ou cacoetes, trejeitos, bocejos, desatenção, distração, perturbações de memória ou da elocução, gagueira, etc. até mesmo modificações de cor da pele ou alteração do olhar. Indico ainda o acréscimo na lista dos atos impulsivos, as impulsões, a vontade de brincar, o brinquedo nas aulas, que seria então não uma indisciplina, mas um sinal de fadiga (PEIXOTO, 1925, p. 370).

Os saberes médicos indicavam a defesa do ensino o mais cedo possível, já que o turno da tarde, por si só, conduzia a um grau de fadiga mais acentuado que o da manhã e não devia ser aplicado senão com extrema prudência. Para o médico Farias de Vasconcelos “[...] é nas primeiras horas do dia que o calor tem menos intensidade, que o indivíduo se sente mais apto para o trabalho, por múltiplas condições fisiológicas [...]” (DOENTEUR, 1928, p. 17). Foi pensando nessa proposta que o professor Abel da Silva, chefe da Instrução Pública no início da década de 1920, defendeu a abertura da escola às sete horas da manhã. Conforme o professor, essa ação representaria “[...] prejuízo para a família, mas vantagens ao magistério [...]”

(DOENTEUR, 1928, p. 17). Os pais deveriam acordar seus filhos às seis horas da manhã para as sete estarem prontos para o início das aulas. Nesse horário, de temperatura mais moderada ocorria a “[...] ativação da circulação, facilita a respiração, enriquece o sangue e é, sobretudo favorável ao trabalho mental da infância [...]” (MAROJA, 1913, p. 9). Ruiz Amado, em consonância com Abel da Silva, postulou que “[...] pela manhã, as crianças estão descansadas pelo somno da noite, que é o grande reparador da fadiga cerebral [...]” (MAROJA, 1913, p. 9). Ainda em defesa da execução das aulas no turno da manhã, o professor Abel da Silva escreveu: “[...] nas horas da tarde o calor mais intenso aliado ao trabalho intelectual produz maior depressão orgânica, dispõe a preguiça e ao somno, há um exgotamento de energia, falta de atenção, indolência, enfim á indisposição do pequeno ser [...]” (SILVA, 1913, p. 9). Apesar das reclamações publicadas, durante as décadas seguintes, o horário escolar permaneceu inalterado das nove horas da manhã às quatorze horas da tarde.

Ainda sobre a fadiga, tão comum àqueles que trabalham e estudam, alguns médicos defendiam que o melhor antídoto para sua cura é o sono. O sanitarista Flávio Maroja, numa reportagem enviada A União em 22 de março de 1925, garantiu a higiene do sono como medicação propícia ao cansaço. O bom sono

[...] regenera nossa atividade e renova automaticamente a iniciativa de nossas energias [...] elle modifica também os estados pathológycos do sistema nervoso e sensorial; verdadeiro agente curativo, banho sedativo para a atividade mórbida, elle suscita uma espécie de trabalho latente, que se produz pouco a pouco no subconsciente (DOENTEUR, 1925, p. 16).

Dessa forma, a privação do sono passou a ser considerada atividade anti-higiênica. Privar a criança do bom sono seria, na opinião do médico, causar doença mental e o agravo das dores físicas e morais. Portanto, prezar pela qualidade do sono deveria também ser bandeira levantada nas escolas através da matéria de higiene. O corpo repousado, após longas horas de sono, estava preparado para o bom rendimento da atividade intelectual. Todo cuidado era pouco diante da necessidade do repouso. Indicava-se evitar, à noite, alimentos e bebidas abundantes ou até mesmo estimulantes como café,



cola ou chocolate, trabalho intelectual noturno e reuniões mundanas, todos considerados inimigos do sono higiênico.

Quando o tema era a educação da criança, o discurso médico enfatizava a necessidade da continuação da instrução saudável nas casas, a princípio, pelos filhos que, nos seus hábitos, apresentariam novos sentidos a seus familiares, ao mesmo tempo que os pais orientassem seus filhos para o respeito e uma boa educação. O bom aluno, além de limpo, precisava ser educado.

A tarefa de educar “[...] requer um trabalho que dura vinte e quatro horas ao dia, durante cerca de vinte anos, sem descanso, nem férias [...]” (PATRI, 1943, p. 2). Essa receita orientava para a forte construção de um corpo saudável e educado, possível apenas por meio de uma “[...] instrução de saúde, sentido da rotina e do tempo, uma compreensão ampla da natureza do menino e alguns conhecimentos relacionados com o seu conhecimento e desenvolvimento [...]” (PATRI, 1943, p. 2). A ordem médica era enquadrar as crianças de acordo com os horários e programas que lhes assegurassem certa variedade de atividades, mas sempre no sentido educativo de moral e saúde. Todo o cuidado fazia-se necessário, pois da mesma forma “[...] que pais e professores olham para os seus pequenos para corrigí-los, as crianças os observam, admirando o modelo a seguir [...]” (LEÃO, 1930, s/p).

A boa postura, ou melhor, uma boa educação construída em parceria entre a família e a escola deveria evitar cenas como a vivenciada pela professora Hilda Avellar na *Escola Mista de Cabedello*, e, publicado no jornal *A União*. Vejamos a publicação:

Vamos, tire tudo isso daqui, imediatamente! Disse a professora a Carlito juntando com as mãos as casinhas que o garoto havia construído com seus blocos de madeira. Vinha meio zangada, com evidente mau-humor. Carlito e seus blocos de madeira foram um ótimo motivo para a explosão. O garoto tinha apenas seis anos de idade e compreendeu perfeitamente o que acontecia. Sua raiva também teve uma explosão imediata. Gritou logo: - Não lhe quero mais bem. Nem um bocadinho! Queria que a Sra. não fôsse minha professora! (MAROJA, 1931, s/p).

Mesmo expressando mau humor, a ordem da professora, em hipótese alguma, deveria ser contestada, muito menos respondida de forma

“desaforada”. O mesmo se aplicava em casa. Nesse sentido, respeito e organização se cruzavam na tarefa de formação da educação higiênica. O cuidado com o corpo e o respeito com os mais velhos precisavam ser ensinados como mandamentos de vida a serem seguidos, lição primeira, regra inquebrável. A narrativa acima apresentada mostra que a falta de respeito correspondia à falta de higiene, pois, além de espalhar os objetos pela sala de aula deixando-a desarrumada e fora de ordem, fez com que a professora e o aluno ficassem encolerados, ruborizados de raiva. Assim, as noções de educação do comportamento e do corpo deveriam mais do que nunca ser edificadas com base na cumplicidade entre ambas instituições. Flavio Maroja defendia que “[...] a salubridade precisa ser o meio, em que o menino tem de crescer e fazer-se homem [...]” (MAROJA, 1927, s/p), portanto, a casa paterna “[...] é o meio que o menino nunca de todo se subtrae [...]” (MAROJA, 1927, s/p). Noutras palavras, mesmo a escola conduzindo diretamente a criança ao seu aperfeiçoamento por meio da higiene, é preciso que o espaço que ela habite também seja higiênico, pois “[...] o temperamento moral da criança dependerá, sem contestação do ar, que ahi respirar [...]” (MAROJA, 1927, s/p).

256

O médico apropriou-se de metáforas para ensinar que a criança era fruto do meio onde é criada: “[...] Cada planta prospera no seu meio [...]” (MAROJA, 1927, s/p); “[...] A laranjeira produz fructos suculentos nas vizinhanças dos rios [...]” (MAROJA, 1927, s/p). O mesmo acontece com o homem: “[...] não está insecto dessa lei geral. Se vive numa atmospherá viciada, contrai o contagio; mas se se desenvolve numa atmosféra pura o seu organismo será forte e resistente [...]” (MAROJA, 1927, s/p). Conforme os ensinamentos de Flávio Maroja, só a escola seria capaz de moldar os erros estruturais arquitetados em casa.

Nesse sentido, a família deveria ser orientada a seguir a cartilha da escola, especialmente no sentido de cumprir nos seus filhos as determinações higiênicas que recaiam sobre a casa, o corpo e a disciplina. Ensinamentos que poderiam andar de mãos dadas. Os pais precisavam observar para onde seus filhos iam, especialmente aqueles que já se direcionavam sozinhos às escolas, pois não era escasso o número de “[...] alumnos que apresentavam falsos motivos para deixar de ir a escola dias e dias [...]” (LEÃO, 1926, s/p) ou até mesmo, “[...] iludindo a vigilância paterna, vão perambular nas avenidas ou sentar-se nos bancos dos jardins, deixando desse modo que se passem as horas escolares para depois rumarem a residência [...]” (LEÃO, 1926, s/p).



Ao tratar do tema, o chefe da Instrução Pública, Abel da Silva divulgava ser preciso “[...] inculcar no espírito deles que as privações sofridas actualmente por não estarem a vagar pelas ruas, em virtude de ser necessário a sua presença na sala de aula [...]”. Só assim, se tornariam cidadãos educados, moralmente formados e donos de uma saúde invejável, momento em que poderiam gozar dos bens físicos adquiridos ao longo do ensino primário e secundário. Guiava ainda os pais na missão de frequentar as escolas e travar diálogos com os professores “[...] indagando a assiduidade de seus filhos nos estabelecimentos de ensino onde estes aprendem para que possa colaborar com efficácia na educação daquelles que naturalmente se encontram sob seus cuidados [...]” (LEÃO, 1926, s/p). E finalizava ditando o chefe da higiene, Flávio Maroja: “[...] A família e a escola, juntas farão mais e em menos tempo do que esta somente [...]” (LEÃO, 1926, s/p).

O diálogo em questão buscou assegurar, no começo do século XX, uma ação que priorizava a atenção da casa e da escola em torno das crianças. Ações como acordar cedo, tomar banho, escovar os dentes, vestir roupas limpas, ir à escola no horário certo deveriam ser asseguradas pelos pais; na escola, a tarefa de aprender hábitos sadios, permanecer limpo, sentar e andar corretamente, realizar as atividades mentais e da ginástica era dever dos professores. Para isso, a escola buscou criar uma série de normas que iam desde a simples fiscalização da higiene do corpo até a consulta médico-sanitária.

Embora pareça simples, a matéria de Higiene tratou de lançar suas raízes por todos os ambientes da escola. “Metia o bedelho” sobre corpos e posturas, formas de ensinar e aprender, normas e disciplinas. Vigilância parecia ser uma forte companheira na tarefa de educar para a saúde. As crianças eram inspecionadas já na entrada da escola pelo inspetor, diretor ou, até mesmo, pela professora. Unhas e mãos, roupas e sapatos, cabelos e orelhas, olhos e boca; nada escapava à lente dos “soldados da saúde”. Na sala de aula, não era diferente, as determinações aumentavam, determinando inclusive a postura na hora de ler e escrever.

Enquanto na entrada dos alunos, nos corredores e no recreio, a fiscalização higiênica acontecia por vários funcionários, em sala de aula apenas o professor “[...] deve vigiar sobre todos esses meios e hábitos escolares [...]” (MAROJA, 1917, s/p), só assim seria possível “[...] completar a sua ação tutelar e pedagógica com todos os conselhos e advertências suasórias para corrigir más tendências e dar boa direção a espontaneidade infantil [...]”

(PEIXOTO, 1925, p. 375). Porém, sempre de acordo com os ensinamentos médicos, que também fiscalizava. Todos os olhos estavam voltados para os corpos. Vigiavam se estavam limpos e puniam os sujos. Daí a necessidade constante da inspeção médica nas escolas, de forma individual nos alunos, nos professores principalmente para a prevenção de doenças transmissíveis.

O *Grupo Escolar Thomaz Mindêlo*, localizado no centro da capital paraibana, gabava-se do fato de que “[...] todos os indivíduos destinados ao curso primário devem ser inicialmente examinados pelo médico escolar, não só para o conhecimento de suas condições pessoais, como para prevenção de perigos possíveis para a coletividade escolar [...]” (MAROJA, 1924, s/p). O mesmo anúncio era comum a outras tantas escolas espalhadas pela Paraíba. Porém, o que mais chama atenção, daqueles que se debruçam sobre esses documentos, são as anotações médicas sobre o exame antropológico, ou melhor, exame físico, utilizado para “[...] conhecer o grau de desenvolvimento físico relativo à idade, [...] para conhecer a agudeza visual e auditiva necessária à prática escolar e para conhecer a regularidade de disposição de órgãos e exercícios das funções ósseas e muscular [...]” (PEIXOTO, 1925, p. 376). Para tanto, todos os dados eram recolhidos na observação pessoal e anotados na ficha ou caderneta sanitária destinada a cada aluno. A primeira escola na Paraíba a adotar esse modelo de caderneta foi a *Escola de Aprendizizes Marinheiro*, que reunia em um único lugar “[...] todos os exercícios mensais do discípulo durante todo o seu curso primário [...]”. As primeiras páginas dessas cadernetas

[...] são reservadas para observações feitas pelo professor no aluno; conterão a ficha escolar já instituída, o resumo do exame médico (medida do tórax, altura, sanidade, etc.), os testes de memória, do órgão visual, e outras anotações diversas [...] (MAROJA, 1914, s/p).

Afrânio Peixoto (1925, p. 316) defendeu essa união na perspectiva de observar corpo a corpo, aluno por aluno, a melhor forma de conduzir a higiene. Assim, a questão “[...] pedagógica, tanto como higienista é da competência do médico escolar, sem desinteressar a professora”. Esses profissionais verificariam a capacidade mental dos alunos, o reconhecimento dos anormais, a distinção dos atrasados pedagogicamente, e dos “supernormais”, apontariam os predispostos, os tarados, onânicos, enfermiços, os incompatíveis com



a proposta da escola que, por sua vez, deveriam ser extirpados. O médico e o professor deviam saber atestar as condições híginas ou normais de inteligência, e, principalmente, distinguir dos estados mórbidos, de idiotas, imbecilidade, debilidade mental, ou seja, todos aqueles considerados anormais.

Embora a atividade de diagnosticar as características fosse atribuída a professores e médicos, apenas este último poderia dar o veredito. Farias de Vasconcelos fez questão de advertir “[...] há muitos casos em que pela sua preparação técnica que demandam, pelos instrumentos que requerem, o professor não poderá realizar; mas todas aquelas que o professor possa fazer, e o seu número é grande, deve fazê-las [...]” (MAROJA, 1913, p. 9), anotando-as nas cadernetas médico-pedagógicas ou mesmo nas fichas sanitárias. Porém, quando se tratava de documentos oficiais apresentados aos pais, a assinatura e a responsabilidade eram toda do médico.

Embora o número de publicações sobre formas de conduzir o ensino e os cuidados com a higiene nas escolas fosse crescente nos periódicos estaduais, nem sempre eram postas em prática. Algumas escolas, na década de 1920, pareciam “pardieiros”, lugares onde “porcos e ratos desfilavam garbosamente”. Focos de denúncias constantes que o porta voz do Estado – o jornal *A União* – acabava por desmentir. Em 1919, uma senhora de nome oculto denunciou a falta de higiene do *Grupo Escolar Dr. Epiácio Pessoa*, informando “[...] ao público que não funcionavam bem os aparelhos sanitários desse estabelecimento de ensino primário [...]” (MAROJA, 1919, s/p). Em resposta, o Sr. José Coelho e Eduardo Medeiros, respectivamente Inspetor-Geral do Ensino e Inspetor do Ensino Primário, afirmaram que “[...] não há razão numa varia publicada por um dos diários desta capital sobre a falta de hygiene no Grupo Escolar Epiácio Pessoa [...]” (MAROJA, 1919, s/p). Pediram para tranquilizar “[...] as famílias, pois o referido Grupo Escolar está perfeitamente higienizado, não oferecendo o menor perigo a saúde das crianças que o frequentam [...]” (MAROJA, 1919, s/p). Fizeram, ainda, questão de divulgar que foram, pessoalmente, visitar a escola, onde encontraram os aparelhos em bom estado de funcionamento.

As denúncias passaram a ser recorrentes nos anos seguintes. Apesar do forte discurso médico, o investimento do governo estadual parecia ser bastante lento. Em 20 de março de 1927, foi publicada a denúncia de que “[...] apesar dos esforços, ainda continuamos sem a consignaçoão de verba para a installaçoão da secçoão de hygiene infantil nas escolas, que, este estado

aguarda a resolução humanitária [...]” (MACIEL, 1927, s/p). No mesmo mês, o Presidente do Estado da Paraíba, o Sr. João Suassuna, encaminhou à Assembleia Legislativa um ofício fazendo o seguinte apelo:

Aproveitando a oportunidade, lembro a v. exc. o serviço de hygiene infantil, fazendo-se mister, para a sua instalação methodica e regular, um additamento ao contracto existente com o Departamento Nacional de Saúde Pública, em que conste, conforme já foi combinado com a Directoria Geral de Saneamento Rural, uma contribuição a mais, de 50 contos de réis, dividida em partes eguais pelo Estado e pela União. [...] Mas a excaszez de recursos com que tenho luctado, presentemente aggravada e sem modificação provável, impõe que adiemos ainda essa despeza, pois mesmo para o constructo assignado, não tem o tesouro contribuído com a regularidade do que depende em grande parte a efficiencia da repartição e dos trabalhos que a destina (PARAHYBA, 1927, s/p).

260 Na justificativa do Presidente do Estado ao prestar contas aos deputados ficam evidentes os motivos de não investir no *Serviço de Hygiene Infantil*. O repasse do governo federal não estava sendo feito. Assim, como medida preventiva, o presidente solicitou a aprovação de uma verba para o investimento na higiene infantil, que, apesar “de sua boa vontade”, não era possível dispor dos minguados valores destinados à educação. Para isso, foi sugerido que se retirasse o valor de 50 contos de réis dedicados ao *Serviço de Saneamento Rural* para investir nos cuidados à infância. Os valores seriam aplicados na compra de instrumentos e mobília para as escolas que careciam de aparelhos higiênicos, na reforma de espaços ainda considerados insalubres e na aplicação em outras instituições protetoras da infância, a exemplo dos hospitais.

Eram constantes as cartas que denunciavam a necessidade de uma rápida educação higiênica nas escolas em todos os municípios do estado que, segundo Acácio Pires, estava recheado de *Jecas*, vivendo em palhoças feitas com palhas de coqueiro, sob a total ausência de fossa e higiene. A única forma encontrada pelo médico foi alertar o *Chefe do Saneamento* em nível federal, Belisário Penna, alegando em sua carta que a educação sanitária “[...] é a única coisa de que ainda não pudemos cuidar a despeito de considerá-la da maior relevância [assim] a educação sanitária nas escolas, subsistindo, parece-me de grande utilidade [...]” (PIRES, 1921, s/p). Ademais, falou da dificuldade de educar os *jecas* que “[...] por falta de ciência se



atocham de preconceito, que são a tiranice que não deixa lugar para a boa semente medrar [...]” (PIRES, 1921, s/p). Na tarefa de medicar os adultos e educar as crianças, a propaganda sanitária tinha uma grande relevância, para tanto, suplicava-se o pedido de que “[...] o senhor [Belisário Penna] nos mande quadros muraes, filmes, folhetos, etc., que representem elementos da convicção de mais alto valor [...]” (PIRES, 1921, s/p).

Noutra carta enviada a Belisário Penna em 4 de setembro de 1931, Aprígio Gonzaga afirmou que não se poderia fazer “[...] escolas de fachadas, inúteis socialmente falando, e deixar analfabeto o matuto, o caiçara, o caipira, o mané chique-chique adorando um boi, como nas terras do Padre Cícero se fazia [...]” (PENNA, 1931, s/p). Era dever dos médicos pregar e infundir os preceitos de higiene, dar “[...] as mãos ao que divulga a cartilha e espalha escolas primárias [...]” (PENNA, 1931, s/p). Dessa forma, “a moleza de lesma”⁶ do povo deveria ser combatida como nos ensinamentos higiênicos postulados na escola.

Em 26 de junho de 1934, o jornal *A Imprensa*, estampou, em suas páginas, a denúncia de que as inspeções médico-escolares estavam entregues às enfermeiras, especialmente nos municípios do interior do estado. Logo em seguida, *A União* respondeu à denúncia, afirmando que o fato procedia devido à ausência de profissionais médicos para atender a todas as cidades, ao rápido crescimento da população que prendia por mais tempo os médicos nos consultórios e hospitais e que era preciso combater a mortalidade de crianças de forma incansável. Destacou, ainda, que “[...] tudo isso será resolvido logo que as condições financeiras do erário público permitam que se possam assumir, convenientemente, responsabilidades dessa ordem [...]” (MACIEL, 1934, s/p); e que investiria pesado em formação higiênica para melhor orientar os cidadãos no trato com as crianças desde os primeiros meses de sua existência, passando por toda a infância e adolescência e chegando a vida adulta. Nesse sentido, a melhor forma de combater a falta de higiene, as doenças e as torpezas seria investir, cada vez mais, na educação da saúde efetivada nas escolas e na matéria de higiene. Era preciso, portanto, estar atento para o conteúdo ensinado nessa cadeira, investindo nos encontros pedagógicos e na formação de professores.

Brincar de aprender Higiene: o Programa de Educação da Saúde

Entre as escolas que participaram da *Semana Pedagógica*, apenas o *Grupo Escolar Antônio Pessoa* e o *Grupo Escolar Isabel Maria das Neves* expuseram jogos na temática em análise. O primeiro intitulou seus jogos de “Geometria e Higiene” e “Higiene e português”. Nesses jogos, tanto as formas geométricas quanto as letras do alfabeto eram associados diretamente à saúde. Em “Geometria e Higiene”, o jogo tinha o formato de um quebra-cabeça, onde as peças em tamanhos “[...] desinguaes eram empregados para a percepção das formas e do corpo, attinando para hygiene do corpo [...]” (MELLO, 1936, p. 94). A união de três peças do quebra-cabeça equivalia a uma parte do corpo com sua respectiva forma de limpar. Já em “Higiene e Português”, as professoras apresentaram o alfabeto da saúde em que todas as letras obedecendo à sequência do alfabeto correspondiam a uma norma higiênica aprendida na escola e efetivada em casa. A professora Maria Camerina Bezerra Cavalcanti alegou que seguir a ordem do alfabeto da saúde era o princípio básico para as normas de higiene diária, portanto, segundo ela, a regra da letra A deveria ser a primeira tarefa do dia, seguido pela B, C, D... Segundo a professora, a ordem não deveria ser alterada.

262

O *Grupo Escolar Isabel Maria das Neves* cuidou de apresentar “Sete jogos para educação dos sentidos”, na qual o sétimo, intitulado “Educação do sentido básico” versava sobre os preceitos de higiene. Em formato de dominó, a imagem do corpo deveria ser associada à prática de saúde correta. A professora Marluce Barros, responsável pela apresentação do jogo aplicado na matéria de Higiene do primeiro ano do Ensino Primário, alegou que “[...] quanto maior e mais cômpossuir as peças do dominó mais o aluno entenderá [...]” (MELLO, 1936, p. 94), conseqüentemente, tornar-se-á mais hígido. Os jogos apresentados procuravam imprimir um ar de pedagógico e, ao mesmo tempo, ser atrativo à criança, chamando sua atenção, e, por sua vez, disciplinando para a educação da saúde.

Essas ações faziam parte da proposta pedagógica exigida pelo programa de ensino, criado para as escolas durante a década de 1930, além de estar em acordo com a reorganização do Ensino Primário da Paraíba ocorrida em 1935, que priorizava, entre outros pontos importantes, a “[...] multiplicação das escolas e a difusão do ensino pelo interior do estado, a construção de edifícios escolares higiênicos nas cidades, villas e povoações e o novo plano da



higiene, educação physica[...]" (DUARTE, 1936, p. 20). Noutro documento, publicado em 1942, foi decretada a instauração obrigatória do *Programa de Educação de Saúde* definindo-o como a "[...] soma de experiências, na escola ou em qualquer lugar, influenciando favoravelmente hábitos, atitudes e conhecimentos relativos á saúde do indivíduo, da coletividade e da raça [...]" (MELLO, 1942, p. 37). Assim, o dever do professor seria velar pelo desenvolvimento natural da criança do ponto de vista da saúde física, mental, social e moral. Ao narrar sua finalidade, o decreto afirmava "[...] assegurar ás crianças uma vida tão sadia quanto for humanamente possível, inculcar-lhes hábitos e orientá-las na aquisição dos conhecimentos práticos essenciais ao cultivo da saúde [...]" (MELLO, 1942, p. 37). Assim, com o término do curso primário, foi possível formar, nas crianças, "uma consciência bem viva de saúde" capazes por "[...] cooperar inteligentemente no cultivo de sua própria saúde e na defesa da saúde da coletividade [...]" (MELLO, 1942, p. 37).

Alguns anos antes, um programa de rádio chamado "Higiene na Rádio Tupí" reivindicava a necessidade do bom ensino de higiene nas escolas do interior da Paraíba, visto que a principal alegação era de que essa educação dos sentidos estava restrita à capital e a algumas poucas cidades consideradas importantes economicamente para a Paraíba, como Campina Grande, Cajazeiras, Guarabira, Areia e Sousa. A palestra intitulada "A cadeira de higiene" defendia a ausência da matéria nessas escolas como uma atitude arbitrária, da mais "[...] completa ignorância das noções fundamentais de Higiene, quer às destinadas a defender o indivíduo, quer a destinada à preservação da sociedade contra inúmeras doenças [...]" (GASPARINI, 1939, p. 49). Criticava o fato da reforma no ensino de 1935 por haver fixado

[...] grande número de horas para o estudo fastigioso de línguas defuntas, como o grego e o latim, em prejuízo as noções rudimentares das ciências físicas e naturais, entre as quais figuravam, embora escassamente, algumas lições de higiene (GASPARINI, 1939, p. 50).

Defendia, ainda, que as noções de higiene deveriam ser recorrência nos níveis primário e secundário para que a ciência da saúde fosse mais bem "[...] compreendida no seu mais elevado e útil objetivo de protetora da saúde individual e coletiva [...]" (GASPARINI, 1939, p. 51).

Noutra palestra ecoada pelas ondas sonoras da Rádio Tupí, a defesa dos saberes médicos sobre a higiene na escola se justificava pelo fato de vivermos num país onde

[...] o número de doenças evitáveis e curáveis ainda é tão avultado, onde é preciso dar a maior divulgação aos preceitos higiênicos, as regras de profilaxia geral e específica das doenças, responsáveis em parte, pelo seu lento progresso, é simplesmente um crime desprezar tão importante matéria. A juventude brasileira deve conhecer de perto os magnos problemas sanitários de cuja solução depende a grandeza da nação (GASPARINI, 1939, p. 50).

Em sua fala de abertura na formação higiênica de professores, Flávio Maroja alegou que é “[...] na escola que se acende no coração dos moços, os santos entusiasmos pelas nobres campanhas em prol da saúde do povo [...]” (MAROJA, 1937, s/p), especialmente como forma de evitar os perigos de meio ambiente, propício ao desenvolvimento de germes de doenças, quando não há saneamento, além de prezar pelo conhecimento da higiene individual, habituando, desde a infância, a zelar constantemente pela própria saúde, fonte de força e alegria. Dessa forma, os professores, ao repassar os ensinamentos para os alunos, também atribuiu-lhes a responsabilidade do cuidado com seu corpo, considerado “[...] um centro de irradiação de ensinamentos e modificador da mentalidade retrógrada de seus pais e familiares [...]” (GASPARINI, 1939, p. 50).

Tudo deveria conspirar a favor: o prédio e suas dependências, o mobiliário, o material, o aparelhamento escolares precisam satisfazer os requisitos de higiene; perfeitos deveriam ser o fornecimento de água e as instalações sanitárias, os lavatórios e banheiros aparelhados e funcionando convenientemente sem falta e sem desperdício de água, com toalhas individuais ou sem toalhas, com papel higiênico sempre jogado dentro da latrina, balança e craveira. O regulamento prezava pela organização do trabalho educativo visando, em primeiro lugar, à saúde das crianças, lembrando sempre que “[...] um programa não poderá ser considerado higiênico si exigir mais trabalho do que deverem as crianças fazer, sobrecarregando-as física ou mentalmente [...]” (MELLO, 1942, p. 38). Todo o trabalho pedagógico e higiênico deveria ser dosado entre os trabalhos, a recreação e o repouso; observando ainda os cuidados na sala de aula com as



[...] atitudes corretas sem esforço do corpo, á visão, á audição [...] é importante que o trabalho seja convenientemente escolhido e dosado de modo a adaptar-se á capacidade da criança, a seu desenvolvimento físico quanto mental, a sua saúde e a suas forças (MELLO, 1942, p. 38).

○ *Programa de Educação de Saúde*, instituído na Paraíba, indicava a sempre necessária influência dos professores e funcionários, como requisito básico do programa escolar, atuando, sadiamente, sobre a personalidade da criança, principalmente pelo seu exemplo de hábitos sadios. Na reportagem d'*A União* de 9 de junho de 1935, exigia-se que assim como os alunos, “[...] o professor deve também submeter-se anualmente, a um exame médico para verificação de sua higidez normal e á vacinação anti tífica e disentérica – apenas quando as condições locais a isso obrigarem [...]”, além de apresentar perfeita dentadura: forte e branca. O *Programa* ressaltava que as práticas saudáveis fossem exigidas desde os funcionários mais subalternos até mesmo a colaboração do lar e da comunidade.

Observando programa escolar da matéria de Higiene, deve-se ter em mente que as que mais se destacam repetidas vezes, são aquelas que inferem sobre cuidados com o corpo e com a casa, sobre nutrição e puericultura. Ao traçar um plano de ação a ser desenvolvido nas escolas da Paraíba e inseridos no programa de ensino, o *Departamento de Educação* determinou a execução dos seguintes termos:

- a) formar nas crianças hábitos físicos e mentais essenciais á saúde;
- b) orientá-las na aquisição dos conhecimentos práticos, especialmente de biologia e higiene, necessários á racionalização dos hábitos sadios e indispensáveis ao cultivo da saúde;
- c) desenvolver nas crianças os ideais e as atitudes mentais convenientes ao cultivo da saúde individual e á beleza da saúde coletiva;
- d) criar e estimular o interesse da família e da comunidade pelo trabalho que a escola faz em prol da saúde das crianças (MELLO, 1942, p. 40).

○ programa escolar priorizava a base de toda a educação da saúde pautada na proliferação dos hábitos pessoais higiênicos do bem-viver, dos cuidados com a alimentação que se ingeria, da limpeza do vestuário, do bom sono, da prática de exercícios físicos, da conduta mental, emotiva e social e da própria segurança pessoal. A *Revista do Ensino*, publicada no

primeiro semestre de 1942, ditou as novas normas para o ensino primário de higiene que deveriam ser adquiridas pelas crianças como princípio de saúde: "a) Higiene corporal, alimentar e do vestuário nas diferentes idades; b) Saneamento ou problemas de saúde locais; c) Biologia; d) Modo de procurar e utilizar o Serviço de Saúde e o conselho médico; e) Cuidado as crianças e aos doentes".

A professora do primeiro ano do ensino primário do *Colégio Nossa Senhora das Neves* registrou, em 15 de maio de 1940, no espaço reservado às anotações de aula da caderneta anual, que, durante a aula de Higiene, o tema debatido fora o "asseio da pele". Ela se valeu dos ensinamentos do médico Carlos Sá para explicar que a "[...] função da pele é proteger o corpo, lugar de máxima sensibilidade, de excreção do suor e de contato com o meio externo [...]" (SÁ, 1938, s/p). Portanto, é um órgão que exige bastante cuidado, a começar pelo seu asseio "que elimina o sujo, que se compõe de células epiteliais descamadas, do desgaste do vestuário, das poeiras domiciliares urbanas e de micróbios" (SÁ, 1938, p. 120). O asseio deveria ser feito sempre com água corrente, ou com "[...] loções alcoólicas e crêmes ligeiramente oleosos, que, pela ação dissolvente de suas substâncias constitutivas, servem a limpeza do rosto, das mãos, da cabeça e do corpo [...]" (SÁ, 1938, s/p). O mesmo valia para os banhos, utilizando sempre "água, lavagens a abluções". Eram citados como espécie de "[...] imersão, gastando-se para elles, nas banheiras usuaves, cerca de duzentos litros de água, ou de aspersão, de chuveiro, que exige apenas de trinta a cinquenta litros [...]" (SÁ, 1938, s/p). O banho poderia ser realizado com água fria, morna ou quente, mas sempre com duração de, no máximo, cinco minutos.

A orientação do médico para a professora foi chamar a atenção para a temperatura, visto que

[...] banho frio rouba calor, pelo que, os vasos sanguíneos periféricos se contraem, a pele empalidece e se arrepia, muda a reação orgânica; [já] os banhos mornos facilmente se estabelece o equilíbrio térmico entre a água e o corpo, fazendo com que a criança passe mais tempo no banho, fazendo-se melhor o asseio. Nos banhos quentes, a primeira reação do corpo é para aumentar a perda de calor, agravada pela temperatura da água, ocorre o aquecimento da pele podendo causar graves danos a saúde (SÁ, 1939, p. 121).



No caso da higiene de partes do corpo, recomendavam-se as abluções ou banhos parciais, especialmente para o rosto, as mãos e os pés. O mesmo se aplicava aos cabelos que deveriam ser lavados com shampoo ou sabonete de coco, conforme a produção de glândulas sebáceas e no combate à caspa. No caso de cabelos gordurosos, indicavam-se as loções oleosas com ou sem quina, óleo de rícino. O cabelo deveria ser cortado, no caso dos meninos a cada três semanas, e, para as meninas, aparavam-se as pontas.

Quanto ao rosto, aconselhava lavar com água fria especialmente ao acordar, deitar ou voltar ao trabalho, utilizando sabonete de glicerina; as mãos “[...] cujo corte de unhas se fará uma a duas vezes na semana, devem ser lavadas com sabonetes várias vezes por dia: de manhã, antes de qualquer refeição, depois de ir ao w.c., ao voltar para casa, ao deitar-se [...]” (SÁ, 1939, p. 122). Flávio Maroja alegava, desde 1920, o cuidado com as mãos, “[...] recomendando a supressão do aperto de mãos, pois o cumprimento das mãos seria um forte meio de transmissão de doenças, como gripe, febres, etc” (SOARES JÚNIOR, 2011, p. 98). A transpiração das mãos era uma exigência do corpo de uma constante higienização dessas partes, pois “[...] estes suores constituem um inconveniente que pode advir no verão de uma verdadeira enfermidade [...]” (SÁ, 1938, s/p). Mãos suadas causavam, nas pessoas, uma impressão desagradável, e, se não realizada a limpeza, passavam a exalar um odor azedo.

“A mão é o gesto, o gesto é a palavra visível, a palavra visível é a alma, a alma é o homem... e a alma do homem está nas mãos [...]”. Assim, Flávio Maroja (1921, s/p) abria a palestra intitulada “As mãos e a higiene” publicada no jornal *A União* em 22 de fevereiro de 1938. O médico parai-bano Flávio Maroja, em um de seus discursos, que, a meu ver, apresentava um tom moralista sobre o beijo, em suas palavras, considerado maldito, também dedicou sua atenção aos cuidados com as mãos, alegando que essa parte do corpo “[...] bem merecem um capítulo especial em Higiene, dada sua importância, como instrumentos de progresso da humanidade [...]” (MAROJA, 1921, s/p). Por serem as mãos instrumento tão necessário ao homem, requeria toda a atenção possível, pois, da mesma forma que a mão alimenta, afaga, acena, aplaude, também traz o contágio de doenças ao corpo, entra primeiro em contato com o sujeito. Portanto, convém “[...] saber que elas, por ignorância ou descuido, podem ser propagadoras de graves moléstias [...]” (GASPARINI, 1939, p. 83). Eram necessários sérios cuidados com as mãos. Os “chavões”

da época faziam questão de ressaltar que a maioria das doenças costumavam chamar de “doença de mãos sujas”, portadora ainda das “unhas de luto” tão repugnantes e perigosas.

As unhas dos pés precisavam também ser aparadas semanalmente, exigindo cuidados dobrados de asseio com água e sabão, não apenas no banho, mas também antes de se deitar, especialmente as crianças. O asseio dos pés tinha a função de combater micoses, vermes, frieiras, suores nos pés e chulé; portanto, a ordem era: lavar bem e enxugar bastante!

Os livros utilizados pelas professoras na matéria de higiene – *A fada Hígia*⁷ – vinham acompanhados de orientações para os cuidados com partes específicas do corpo: cuidados com as axilas evitando mau cheiro, a higiene das orelhas para não criar sulcos repugnantes, utilizando sempre “[...] água morna no pavilhão das orelhas e carbonato de sódio para dissolver o cerúmen [...]” (MAROJA, 1927, s/p); destacava a limpeza da boca não admitindo para as crianças o uso de batons que “[...] poderiam causar irritações desagradáveis de difíceis tratamento [...]” (KEHL, 1927, s/p); da língua realizando “[...] bochechos com água fria, uso de dentifrícios alcalinos e saponáceos, líquidos ou em pasta [...]” (KEHL, 1927, s/p) evitando o acúmulo de bactérias, e, o trato com os dentes que exigiam cuidados especiais, por “[...] sua importância na digestão e pela sua vulnerabilidade a lesões e infecções [...]” (SÁ, 1939, p. 124), lembrava ainda da necessidade de ingerir alimentos ricos em cálcio, como leite e queijo para prevenir ou diminuir as cáries. A higienização dos dentes deveria ocorrer “[...] duas a três vezes por dia com escova pequena e pelo não muito duro, fricção circular da raiz para coroa, dentifrício pastoso e alcalino, e, à noite, fio encerado, seguido de bochecho de água fria ou morna [...]” (MAROJA, 1931, s/p); cuidados no trato com a pele do rosto, especialmente quando começa a aparecer erupções do rosto, espinhas e cravos, ou, até mesmo, sardas e doenças da pelo, sendo necessária a apresentação do aluno ao médico escolar, responsável por realizar exame criterioso. As normas ainda contemplavam os cuidados com o olfato onde, nas fossas nasais, o asseio se

[...] fará com água morna, simples, salgada ou boricada, a proteção contra poeiras exige às vezes óleos ligeiramente antissépticos, além de evitar o arranchamento de pêlos, o traumatismo de espinhas que podem provocar congestões intensas ou infecções graves (SÁ, 1939, p. 124).



A água fria também era indicada para lavar bem os olhos, retirando as secreções que escorrem por eles. Após a concretização desses procedimentos higiênicos, o asseio do corpo deveria ser assegurado por meio de água corrente e em abundância. A pele limpa “[...] acentua os perfis, matiza os comentários, às vezes estendendo-se até mesmo as atitudes e aos comportamentos [...]” (VIGARELLO, 1996, p. 89). A higienização se ampliou para todas as partes do corpo, não só rosto e mãos, mas também pés, axilas, órgãos sexuais, cabelos, orelhas, pernas, etc., os vários pontos focalizados do corpo se correspondem. Se não são cuidados, disseminam maus odores. Por isso, a lavagem da pele era considerada imprescindível, pois, conforme o discurso médico da época, muitas pessoas esfregam com as mãos, esse processo nada valia a não ser para chamar o sangue, mas não limpava o redor dos poros, daí ser de toda conveniência o emprego de uma esponja ou toalha com felpos finos.

As normas de higiene versavam ainda sobre a segunda pele, assunto tão recorrente no programa escolar. O vestuário foi apresentado pela formação médica como portadora da função de proteção e de regulação térmica, exigindo asseio. Segundo Carlos Sá (1939), o vestuário protege contra agentes mecânicos, por meio de sapatos e capacetes; agentes físicos, pelo uso de cores claras no verão e escuras no inverno; químicos com luvas e máscaras; e biológicos as luvas contra os micróbios, as botas contra as serpentes, os sapatos na prevenção da ancilostomose.

Seja como for, o que estava em pauta eram as formas de higienizar os corpos das crianças. Hábitos que deveriam ser ensinados e defendidos a todo custo em sala de aula. Esses documentos publicados nos jornais e distribuídos aos professores, são, a nosso ver, manuais de civilidade, espaços de divulgação de normas disciplinares, regras higiênicas que visavam moldar os corpos, transformá-los em símbolos de saúde, e, representação daquilo que era considerado moderno.

Considerações finais

No nosso trabalho, a educação da saúde e educação da higiene revelou-se por meio das orientações médico-pedagógicas, difundidas pelas

Revistas e Jornais em circulação na Paraíba nas primeiras décadas do século XX.

A higiene era assunto da ordem do dia. A publicação da *Constituição de 1937* reafirmou a obrigatoriedade do ensino de Higiene em todo o país, não apenas no Ensino Primário, mas também no Secundário e nos Ginásios. De acordo com Savino Gasparini (1939), a criação da cadeira de Higiene responsável por disciplinar o Brasil teve como consequência imediata a publicação em larga escala, de obras didáticas que foram espalhadas em todo o território nacional, além da realização de conferências, palestras e exposições de higiene. Essas realizações asseguradas por lei foram divulgadas como o “[...] maior serviço prestado à propaganda e educação sanitária, destinada a mostrar a todo cidadão o valor da saúde, base da felicidade individual e coletiva e condição precípua de progresso da Pátria [...]” (GASPARINI, 1939, p. 53). Os discursos médicos produzidos miravam-se para as escolas, seus prédios, suas normas, os corpos dos alunos, os conteúdos. Orientações foram constantemente produzidas por médicos de renome como Belisário Penna, Renato Kehl, Afrânio Peixoto, Flávio Maroja. Livros didáticos que deveriam ser lidos, relidos e analisados em sala de aula.

270

Grande parte dessa produção também versava sobre a filha da higiene: a educação física. Modelar o corpo não significava apenas limpá-lo, mas também torná-lo forte, resistente, capaz de trabalhar incansavelmente. O corpo forte fisicamente era considerado sinônimo de saúde, fonte de vida. As atividades de ginástica, embora realizadas na matéria de Educação Física, surgiram, inicialmente, atreladas aos preceitos de cuidados com o corpo, portanto, da higiene. Dessa forma, a introdução da matéria de Educação Física, nas escolas da Paraíba, foi fruto da divulgação dos princípios higiênicos. Para a ordem médica em voga, higienizar também era construir um corpo forte, rijo e belo. Normalizar os corpos das crianças nas escolas parecia ser norma primeira do *Programa de Educação da Saúde*.

Notas

- 1 As *Revistas do Ensino*, circularam na Paraíba entre os anos de 1930 e 1942. Incumbiram-se da missão de fazer circular um saber próprio aos docentes. Esse periódico revestiu-se do discurso de uma educação capaz de formar um cidadão saudável e defensor de sua pátria e em consonância com a ideologia da Era Vargas (Cf. SOARES JUNIOR, 2015, p. 24).



- 2 *A União*, o periódico mais antigo que ainda circula na Paraíba foi fundado a 02 de fevereiro de 1893, como órgão divulgador do Partido Republicano, apoiando a gestão do seu fundador, o então presidente Álvaro Lopes Machado, é o terceiro jornal mais antigo em circulação no Brasil. Ver: Paraíba, imprensa e vida (ARAÚJO, 1983).
- 3 Em *Os anormais* (FOUCAULT, 2010), o termo normal ganha outros sentidos. O autor faz questão de ressaltar que derivam dessa palavra os termos normatização e normalização. O primeiro são aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, aqueles que a criam (políticos e o Estado), já o termo normalização é composto por aqueles que buscam colocar todos sob uma norma já (médicos, professores).
- 4 O antigo Instituto Pedagógico passa a se chamar na década de 1940 de Ginásio Alfredo Dantas.
- 5 Oscar de Castro defendia que a primeira infância carecia de todo o cuidado, especialmente no setor fisiopatológico do aparelho digestivo. Durante a segunda infância e na adolescência já absorvidas pela instrução primária e secundária, pela atenção dos médicos e professores, bem como do valor educativo do programa de ensino, aprenderiam os cuidados higiênicos com o corpo e a mente.
- 6 O médico Acácio Pires afirmou em carta enviada a Belisário Penna em 9 de maio de 1921 que “o povo é de uma moleza de lesma”, no sentido de que parecia não haver pressa para se inculcar os novos preceitos normativos de higiene.
- 7 *A fada Higia* de autoria do médico eugenista Renato Kehl, foi o livro didático adotado pelas escolas da Paraíba nas décadas de 1930 e 1940. A primeira edição data de 1925 e foi publicada pela Livraria Francisco Alves.

Referências

ARAÚJO, Fátima. **Paraíba, imprensa e vida**. João Pessoa: A União, 1983.

PIRES, Acácio. [Carta] 15 set. 1921, João Pessoa [para] Belisário Penna, Rio de Janeiro. (Arquivo da Fiocruz, Rio de Janeiro, 15 set. 1921 – datilografado).

GONZAGA, Aprígio. [Carta] 4 set. 1931, João Pessoa [para] Belisário Penna, Rio de Janeiro. (Arquivo da Fiocruz, Rio de Janeiro, 4 set. 1931 – datilografado).

COLLEGIO NOSSA SENHORA DAS NEVES. **A Imprensa**, João Pessoa, p. 12, 29 jan. 1927.

DIRECTORIA DE HYGIENE. **A União**, João Pessoa, s/p., 22 jan. 1913.

DOENTEUR. A hygiene mental do neurathenico. **A União**, João Pessoa, p. 16, 25 jan. 1925.

_____. Um capítulo de hygiene intelectual do trabalho escolar. **A União**, João Pessoa, p. 10, 13 mar. 1928.

DUARTE, Débora. A reorganização do Ensino Primário. **Revista do Ensino**, João Pessoa, n. 12, p. 20-35, jan./jun. 1936.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GASPARINI, Savino. **Palestras de hygiene na Rádio Tupi**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1939.

KEHL, Renato. Hygiene infantil. **A União**, João Pessoa, s/p., 31 jul. 1927.

LEÃO, Carneiro. A família e a escola. **A União**, João Pessoa, s/p., 28 fev. 1926.

_____. A criança escolar. **A Imprensa**, João Pessoa, s/p., 23 out. 1930.

MACIEL, J. Hygiene infantil. **A União**, João Pessoa, s/p., 20 mar. 1927.

_____. Hygiene. **A União**, João Pessoa, s/p., 28 jun. 1934.

MAROJA, Flávio. Hygiene escolar. **A União**, João Pessoa, p. 9, 24 nov. 1913.

272

_____. Varíola. **A União**, João Pessoa, s/p., 2 mar. 1914.

_____. Hygiene. **A União**, João Pessoa, s/p., 26 jan. 1917

_____. Hygiene escolar. **A Imprensa**, João Pessoa, s/p., 2 set. 1919.

_____. Sentença médica. **A União**, João Pessoa, s/p., 13 ago. 1921.

_____. Hygiene nos grupos escolares. **A União**, João Pessoa, s/p., 12 jan. 1924.

_____. Os hábitos. **A União**, João Pessoa, s/p., 28 jun. 1927.

_____. A educação do lar. **A Imprensa**, João Pessoa, s/p., 13 jul. 1927.

_____. Educação e propaganda sanitária. **A União**, João Pessoa, s/p., 19 set. 1931.

_____. Vida escolar. **A União**, João Pessoa, s/p., 7 mai. 1937.

MELLO, José Baptista. Programma de ensino. **Revista do Ensino**, João Pessoa, n. 14, p. 95-116, jul./dez. 1936.

_____. Educação da saúde (orientação). **Revista do Ensino**, João Pessoa, n. 17, p. 36-39, jul./dez. 1942.



- PARAHYBA. **A União**, João Pessoa, s/p, 10 set. 1927.
- PATRI, Ângelo. Problemas na educação dos filhos. **A União**, João Pessoa, p. 2, 01abr. 1943.
- PEIXOTO, Afrânio. **Noções de higiene**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1925.
- REFORMA DO ENSINO. **A União**, João Pessoa, p. 13, 11 dez. 1918.
- SÁ, Carlos. Vida escolar higiênica. **A União**, João Pessoa, s/p., 22 abr. 1938.
- _____. **Higiene e educação da saúde**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1944.
- SILVA, Abel. Higiene dos escolares. **A União**, João Pessoa, p. 9, 25 mar. 1913.
- SILVA, Pierre Normando Gomes da; CAVALCANTI, Kátia Brandão. Da cultura corporal a corporeidade: por uma inversão epistêmica na educação física. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 19, n. 5, p. 69-87, jan./abr. 2004.
- SOARES JR, Azemar dos Santos. **Corpos hígidos**: o limpo e o sujo na Paraíba (1912-1924). 2011. 203f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, 2011.
- _____. **Physicamente vigorosos**: medicalização escolar e modelação de corpos na Paraíba (1913-1942). 2015. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba.
- VACCINA ESCOLAR. **A União**, João Pessoa, s/p., 2 dez. 1939.
- VAGO, Tarcísio Mauro. Uma verdadeira revolução dos costumes: educação de corpos infantis na reforma do ensino de 1906 em Minas Gerais. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto. **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VIDA ESCOLAR. **A União**, João Pessoa, p. 5, 26 ago. 1926.
- VIGARELLO, Georges. **O limpo e o sujo**. Uma história da higiene corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Práticas Educacionais de Currículo



Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista | UFPB – CNPq
E-mail | azemarsoares@hotmail.com

Profa. Dra. Cláudia Engler Cury
Universidade Federal da Paraíba
Departamento de História
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo História da Educação no Nordeste Oitocentista | UFPB – CNPq
E-mail | claudiaenglercury73@gmail.com

Recebido 31 ago. 2016
Aceito 1º nov. 2016

Regulamento nº 21, de 9 de dezembro de 1865

Para Instrução Primária da Província do Rio Grande do Norte

Na Província do Rio Grande do Norte – de 1858 a 1874 – os Presidentes da Província autorizaram a reorganização da Instrução Pública mediante, pelo menos, seis Regulamentos (incluindo os Regulamentos específicos do Atheneu e do Colégio dos Educandos Artífices). Nessa seção, o Conselho Editorial da Revista Educação em Questão publica o Regulamento nº 21, de 9 de dezembro de 1865.

Marta Maria de Araújo
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

O Presidente da Província, usando da autorização que lhe foi dada pelo art. 17 da Lei Provincial nº 496 de 4 de maio de 1860, ordena que lhe seja posto em seguinte

275

Título I

Do pessoal, suas condições e deveres

Capítulo I

Direção e inspeção do ensino

Art. 1. A direção suprema e inspeção das escolas e estabelecimentos de instrução tanto públicos como particulares compete, 1º ao presidente da província, 2º ao diretor geral, 3º aos delegados deste nas freguesias.

Art. 2. Ao diretor, cuja nomeação será feita pelo presidente, compete:

1º. Pôr em concurso as cadeiras vagas logo que para isto receber ordem do presidente.

2º. Abrir, encerrar e rubricar todos os livros da repartição a seu cargo.

3º. Presidir ao ato dos exames para magistério e tomar parte na votação com os examinadores.



4°. Presidir aos exames escolares da capital e encarregar a qualquer professor da instrução secundária de fazer a tal respeito suas vezes quando não puder pessoalmente comparecer.

5°. Informar sobre todos os negócios da Instrução Pública já nos casos estabelecidos, já em virtude de ordem especial.

6°. Organizar e expedir com aprovação do presidente as instruções necessárias para o regime das escolas e em geral para tudo quanto for concernente a fiel execução deste regulamento.

7°. Inspeccionar por si e por meio dos seus delegados todas as escolas e estabelecimentos de instrução, procedendo ordem do presidente para o fazer pessoalmente fora da capital.

8°. Impor ao secretário e professores as penas que se acham cominadas, cuja aplicação for de sua competência, recorrendo ex-officio para o presidente nos casos, em que se acha isto determinado.

9°. Passar atestados de frequência e rubricar os que forem passados pelos delegados para serem pagos os vencimentos.

10°. Propor ao presidente a distribuição de prêmios e a aplicação de penas aos professores, quando estes o merecerem.

11°. Apresentar ao presidente nos meses de janeiro e julho de cada ano um relatório circunstanciado sobre a instrução nos seis meses antecedentes, mencionando as faltas dos professores, os seus motivos e se com licença ou sem ela; as admoestações, representações, suspensões, perda dos vencimentos, e remoções que hajam tido com especificação das causas; o número dos alunos matriculados, frequentes e examinados, fazendo ver o resultado do exame de cada um, e tudo o mais que for tendente a preencher os fins deste regulamento.

12°. Orçar a despesa do que for necessário à cada uma das escolas e levar ao conhecimento do presidente para providenciar a tal respeito.

13°. Propor todas as medidas que lhe parecerem convenientes ao serviço, desenvolvimento e prosperidade da instrução na província.

Art. 3. O diretor receberá o ordenado de 1.200\$000 rs., e a gratificação de 400\$000 rs. anuais, além de uma ajuda de custo igual à que tem os membros da assembleia provincial, quando sair em serviço para fora da capital.

Art. 4. O presidente, quando julgar de utilidade, poderá enviar a qualquer frequência uma pessoa de sua confiança para inspeccionar as escolas, percebendo



uma gratificação igual à dois terços dos vencimentos do diretor e a mesma ajuda de custo que se acha marcada para este.

Art. 5. Para cada uma das escolas, exceto as da capital, será nomeado um delegado pelo presidente, precedendo proposta do diretor. Nas freguesias em que houver mais de uma escola, poderá ser nomeado um só delegado.

Art. 6. Ao delegado compete:

1°. Inspeccionar as escolas públicas e particulares no seu distrito para conhecer se são cumpridos, e fazer cumprir os preceitos deste regulamento quanto couber nas suas atribuições.

2°. Transmitir ao diretor, com as notas que lhe parecerem convenientes, os mapas que os professores devem apresentar segundo o disposto no art. 100 e outros.

3°. Passar atestados aos professores para que possam perceber os seus vencimentos.

4°. Presidir aos exames escolares.

5°. Comunicar ao diretor as omissões, irregularidades e abusos dos professores a proporção que forem chegando ao seu conhecimento, e os admoestar para que não se produzam tais faltas.

6°. Executar a lei e as ordens superiores que lhe forem dadas, relativas ao serviço a seu cargo.

Art. 7. O lugar de delegado da Instrução Pública é simplesmente honorífico e sem vencimento algum. Para ele serão preferidos os bacharéis formados, os sacerdotes, e pessoas mais inteligentes e moralizadas do lugar.

Capítulo II

Secretária

Art. 8. O expediente da Instrução Pública fica encarregado a um secretário, cuja nomeação será feita pelo presidente da província.

Art. 9. Ao secretário compete:

1°. Registrar os títulos de todos os funcionários pertencentes a Instrução Pública, as licenças concedidas à particulares para abrirem escolas, e a correspondência que for expedida.

2°. Lançar os termos de exames para o magistério.



3°. Executar com regularidade e asseio a escrituração dos livros conforme os modelos adotados e as ordens do direto.

4°. Fazer roda a correspondência e preparar os dados necessários para os relatórios que o diretor deve apresentar ao presidente.

5°. Arquivar e ter boa guarda todos os livros e papeis da repartição a seu cargo.

Art. 10. Haverá na secretaria um ou mais livros para o fim especial de serem feitos os assentos de todos os professores da província, declarando-se, a vista da correspondência e documentos que forem recebidos e à proporção que forem chegando ao conhecimento do diretor, todas as ocorrências especificadas no art. 2º parágrafo 11 relativamente aos professores e as escolas.

Art. 11. A secretaria funcionará das 9 horas da manhã até às 3 da tarde, tendo as mesmas férias, que as escolas, excetuadas as quintas-feiras, e os dias úteis que decorrerem de 7 a 15 de dezembro. Para auxiliar os seus trabalhos poderá ser chamado pelo diretor o bedel do Atheneo.

Art. 12. O secretário receberá o ordenado de 600\$000 rs., e a gratificação de 200\$000 rs. anuais que lhe serão pagos mediante atestado do diretor. Quanto as suas faltas regulará o mesmo que se acha disposto e lhe for aplicável acerca das dos professores.

278

Capítulo III

Condições para o magistério

Art. 13. Para o provimento no magistério é indispensável o concurso dos requisitos seguintes:

1°. Estar no gozo do direito de cidadão brasileiro.

2°. Ser maior de 21 anos.

3°. Professar a Religião Católica Apostólica Romana.

4°. Ter a precisa idoneidade física, intelectual e moral.

Art. 14. Para o sexo feminino pode ser admitida como suficiente a idade de 18 anos.

Art. 15. Estes requisitos serão provados por meio de folha corrida, certidão de idade, atestado dos parocos, pessoas gradas do lugar e facultativos, e exame de suficiência.



Art. 16. A pretendente ao magistério deverá além disso, sendo casada ou viúva, provar o seu estado por meio de certidão de casamento ou de óbito de seu marido; e se viver separada deste, exhibir certidão da sentença de divórcio para se conhecer da sua moralidade.

Art. 17. Não pode ser provido no magistério nem mesmo interinamente, o indivíduo que tiver sofrido condenação por crime de falsidade, perjúrio, moeda falsa, homicídio, infanticídio, rapto, poligamia, adultério, furto, roubo, bancarrota, estelionato, ou qualquer outro que ofenda a Religião e a moral.

Art. 18. Para ser admitido a exame o candidato, é indispensável, a prova das demais condições, produzida perante o presidente da província, durante o prazo do concurso, informando o diretor.

Art. 19. Só depois de três anos de exercício será considerado vitalício o provimento de qualquer cadeira, tendo o professor mostrado praticamente a necessária idoneidade.

Capítulo IV

Concurso, exames para o magistério

Art. 20. O presidente da província, logo que chegar ao seu conhecimento a vaga de qualquer cadeira, ordenará dentro de 50 dias, ao mais tardar, que seja posta a concurso, exceto o caso de lhe parecer conveniente não provê-la por algum motivo ponderoso.

Art. 21. O exame para o magistério só terá lugar depois de posta a cadeira à concurso por espaço de 60 a 90 dias.

Art. 22. O concurso será frequentemente anunciado por editais publicados pela imprensa, e o prazo marcado só começará a contar-se da data da primeira publicação.

Art. 23. Os candidatos ao magistério serão examinados perante o presidente, o qual nomeará para este fim duas pessoas reconhecidamente idôneas com antecedência de 2 a 3 dias quando muito. O diretor deve presidir ao ato e tomar parte na votação.

Art. 24. Se o exame for para escola do sexo feminino, será nomeada, em lugar de um dos examinadores, uma professora, ou outra senhora habilitada que dele se ocupe especialmente na parte que lhe compete conforme o art. 95.



Art. 25. Os exames serão feitos com a maior publicidade possível sendo 8 dias antes anunciados pela imprensa com declaração do dia, hora e lugar, que ao presidente compete designar depois de concluído o prazo marcado para o concurso.

Art. 26. Os candidatos serão examinados não só oralmente, mas também por escrito: o ato do exame durará para cada um duas horas.

Art. 27. As provas escritas serão datadas e assinadas pelos examinados. Um dos examinadores lançará nelas o resultado do julgamento, que terá lugar imediatamente por escrutínio secreto, e depois de assinadas por todos e rubricadas pelo presidente e pelo diretor, serão arquivadas na Secretaria da Instrução Pública.

Art. 28. O secretário à vista de tais documentos lançará até o dia seguinte o termo de exame, do qual o diretor enviará cópia autenticada ao presidente dentro de 24 horas.

Art. 29. O presidente pode deixar de fazer a nomeação ainda mesmo sendo aprovado o candidato, se assim lhe parecer justo e de interesse para o serviço público. Em tal caso deve dentro de 4 dias, contados da data do exame, assim o declara ao diretor, determinando ao mesmo tempo que seja posta a cadeira novamente à concurso.

Art. 30. Sendo reprovado o candidato, deve ser aberto igualmente novo concurso, expedindo-se para isto as ordens necessárias dentro do prazo marcado no final do art. antecedente.

Capítulo V

Deveres dos professores

Art. 31. Os professores devem:

1°. Residir dentro do povoado, vila ou cidade aonde for a sede da escola.

2°. Assistir nela durante as horas de trabalho desde a abertura até o encerramento, conservando-se decentemente vestidos e com a precisa gravidade.

3°. Escrever a matricula dos alunos no livro para este fim destinado.

4°. Instruí-los com zelo e paciência nas matérias do ensino especificadas neste regulamento.

5°. Manter na escola e nos alunos o asseio e a ordem.



6°. Corrigi-los com advertência ou repreensão e por outros meios mais fortes, que forem autorizados.

7°. Assistir aos exames escolares.

8°. Organizar e remeter ao diretor os mapas de que tratam os arts. 100 e 109.

9°. Guardar e zelar os utensílios e objetos pertencentes a escola.

10°. Abster-se absolutamente de ocupar os alunos em misteres alheios ao ensino durante as horas de trabalho.

11°. Não exercer profissão que os embarace no cumprimento dos seus deveres.

12°. Representar ao diretor por intermédio dos delegados sobre o que for necessário as escolas.

13°. Registrar toda correspondência, tanto a que receber, como a que expedir.

14°. Cumprir todas as ordens relativas ao serviço, que lhe forem dadas pelos seus superiores na forma da lei.

Art. 32. A escrituração dos livros e mapas será feita uniformemente por todos os professores segundo o modelo que receberem do diretor.

Título II

Vantagens e penas

Capítulo I

Vencimento dos professores

Art. 33. Os professores de 1ª classe receberão anualmente o ordenado de 600\$000 réis e a gratificação de 200\$000 réis, que para os da capital será de 300\$000 réis; os da 2ª o ordenado de 500\$000 réis e a gratificação de 200\$000 rs.; os da 3ª o ordenado de 350\$000 réis e a gratificação de 250\$000 réis.

Art. 34. Só compete o aumento resultante do disposto no art. antecedente a aqueles professores, que forem nomeados de agora em diante conforme as prescrições deste regulamento, ou dentre os atuais aqueles que se sujeitarem a novo exame e forem aprovados; todos os outros continuarão a perceber os mesmos vencimentos que já tem.



Art. 35. A efetividade da medida consignada no art. 34 em favor dos – atuais professores – fica na dependência do presidente, como a nomeação dos novos professores conforme o disposto no art. 29.

Art. 36. Os professores, que servirem interinamente, só terão direito a dois terços dos vencimentos.

Art. 37. O professor de 1º classe que não reunir 30 alunos frequentes, será privado da 3º parte da gratificação. O mesmo se fará a respeito dos da segunda que reunirem 25, e dos da terceira que não reunirem 15, também frequentes.

Esta privação terá lugar mensalmente a vista dos atestados de frequência.

Art. 38. O professor que provar ter direito a aposentadoria com 20 anos de magistério conforme o art. 80, continuará nele, se quiser, percebendo mais dois terços dos vencimentos, salvo o caso de moléstia, que o impossibilite de bem servir. Aquele que tiver direito a ela de bem servir. Aquele que tiver direito a ela se segundo os arts. 81 e 82, continuará, se quiser e anuir o presidente, percebendo mais um terço dos vencimentos.

Art. 39. A gratificação é inerente ao exercício: fora deste só terá o professor direito a ela durante as férias e nos casos positivamente declarados.

282

Capítulo II

Prêmios

Art. 40. Os professores que se distinguirem no magistério, serão premiados pelo presidente da província nos casos e pela forma que adiante se seguem.

1º. Com louvor ou menção honrosa em peças oficiais.

2º. Sendo removidos com vantagem conforme o art. 60 parágrafo 3º.

3º. Com uma joia de 200\$000 réis.

4º. Com aposentadoria nos casos dos arts. 80 e 81 combinados com o art. 82.

Art. 41. O prêmio indicado no parágrafo 3º no artigo antecedente será conferido ao professor, a cujo respeito se verificar:

1º. Que no espaço de um quinquênio contado do primeiro dia letivo de qualquer ano, não deu mais de 60 faltas por moléstia, e 10 por qualquer outro motivo.



2°. Que em cada um dos anos, excetuados os dois primeiros depois da sua entrada para o magistério, apresentar pelo menos 4 alunos a exame sendo estes aprovados.

3°. Que não sofreram remoção por motivos de ordem pública ou por castigo.

4°. Que goza de bem merecido conceito pelo cumprimento de seus deveres em geral.

Art. 42. Os prêmios consistentes em remoção e aposentadoria serão conferidos segundo se acha prescrito nos artigos que tratam destas matérias; o de louvor ou menção honrosa, quando e como ao presidente parecer justo, ouvindo o diretor ou em virtude de proposta deste.

Capítulo III

Penas. Perda do emprego

Art. 43. O professor, que dentro do prazo marcado pelo presidente da província deixar de entrar no exercício da cadeira, para onde o tiver ele removido, perderá os seus vencimentos do primeiro dia que exceder do prazo até assumir o exercício da nova cadeira. Excetua-se o caso de moléstia grave e prolongada da sua própria pessoa, mulher ou filho legítimo, com tanto que o prove por meio de atestados simultâneos do paroco e delegado da Instrução Pública e de um facultativo aonde o houver.

Art. 44. Se dentro de 60 dias contados em continuação do prazo marcado pelo presidente ainda não entrar o professor em exercício da nova cadeira, entender-se-á que a tem renunciado; e neste sentido serão expedidas oportunamente as ordens necessárias. Excetua-se o caso previsto no art. 43, o qual só poderá então ser provado por meio de justificação dada em juízo e apresentada ao presidente dentro do tempo prescrito neste regulamento.

Art. 45. Se o presidente mandando sindicado do fato e proceder criminalmente verificar pela decisão final do processo, que houve inexactidão ou perjúrio das testemunhas, suspenderá o professor por tempo indeterminado com perda total dos vencimentos, podendo antes disto, apenas se convencer da verdade, privá-lo definitivamente da gratificação por espaço de 6 meses a um ano e da ajuda de custo se a tiver consignado.

Art. 46. O prazo, dentro do qual deve ser exibida a prova, de que tratam os artigos 43 e 44, será de 30 dias para os professores que residirem a



distancia maior de 40 léguas e de 15 para os outros, devendo ser contado em continuação do que for marcado pelo presidente ou de 60 dias que se acha estabelecido no ultimo dos citados artigos conforme se der o caso.

Art. 47. A remoção por castigo conforme o artigo 60 parágrafo 2º só terá lugar por via de regra depois de admoestado e repreendido o professor, sem que toda vida se corrija.

Art. 48. O professor perderá a cadeira nos casos seguintes.

1º. Sentença do poder judicial.

2º. Condenação passada em julgado por crime infiançável ou por qualquer dos referidos no art. 17.

3º. Moléstia contagiosa ou reputada grave e incurável que houver persistido por espaço de 2 anos a juízo de dois ou mais facultativos nomeados pelo presidente, salva a disposição no art. 79.

4º. Ausência da cadeira segundo o disposto no art. 44.

Art.49. antes de ser o professor privado do emprego por moléstia, será suspenso do exercício, no caso de ser o mal contagioso, apenas isto se verifique; nos demais somente depois de considerado inútil ou quase inútil por espaço de um ano, sem que haja melhora notável ou probabilidade de pronto restabelecimento.

Art. 50. O professor suspenso do exercício pelos motivos constantes do artigo antecedente vencerá metade do ordenado desde a data da suspensão até a da privação do emprego.

Art. 51. Se o professor privado da cadeira provar exuberantemente dentro de 3 anos, que se acha de todo restabelecido, será ela restituída ou ele aproveitado em outra de igual classe. Não estando mais vaga a cadeira nem alguma outra da mesma graduação poderá o presidente empregá-lo como adjunto.

Art. 52. Se depois de 4 meses de suspensão apresentar-se em estado de poder sem inconveniente reassumir o exercício, será este restituído.

Art. 53. Nos casos extraordinários de um fato imoral, que não esteja incriminado pelas leis em vigor, ou cuja revelação perante os tribunais seja inconveniente e ofensiva ao decoro das famílias, deverá o presidente demitir o professor; e, já sendo vitalício, suspendê-lo por tempo indeterminado com perda total dos vencimentos mediante o concurso das formalidades seguintes:



1º. Averiguação por meio das autoridades do município em que residir o professor e mesmo de diverso município, quando assim for preciso.

2º. Audiência dele a respeito da imputação que lhe é feita e das peças comprobatórias, salvo o caso de grave inconveniente em se lhe dar conhecimento delas ou de algumas delas.

Art. 54. Se o presidente julgar de acerto enviar ao lugar o diretor para ser melhormente averiguado o fato, assim o determinará encarregando-o de colher todos os dados tendentes ao descobrimento da verdade, e de lhe apresentar um relatório circunstanciado: em todo caso será ele ouvido a tal respeito.

Art. 55. Pela falta de comparecimento do professor à escola por mais de 10 dias em um mês sem licença ou moléstia justificada, assim como pela sua ausência da respectiva freguesia sem ser à isto autorizado poderá o presidente suspendê-lo correccionalmente por espaço de 20 a 60 dias com perda total dos vencimentos.

Art. 56. Aos professores que cometerem qualquer infração ou desvio para que não esteja especialmente cominada pena alguma neste regulamento, serão impostas as seguintes – 1ª admoestação, 2ª repreensão, 3ª perda da gratificação de 5 a 15 dias.

Art. 57. As penas do artigo antecedente serão importas pelo diretor, a segunda e terceira somente depois de ouvido o professor. Da última deverá aquele recorrer ex-officio para o presidente submetendo-lhe as razões e os documentos relativos ao caso.

Art. 58. Quando concedida a licença, se verificar que é inexata a alegação do professor, ficará este sujeito a ser privado da gratificação por um espaço de tempo que não exceda ao da mesma licença. Neste caso serão consideradas sem justificação as faltas que durante ela tiver dado, e o presidente, a quem compete impor a pena, expedirá as ordens necessárias para ser punido quem mais por semelhante fato estiver em culpa.

Art. 59. Os professores ficarão sujeitos além das penas estabelecidas neste regulamento, há aquelas que se acham cominadas pelas leis em vigor, sendo submetidos a processo.

Capítulo IV

Remoções

Art. 60. A remoção de qualquer professor pode ter lugar.



1º. Para cadeira de igual classe, reclamando-a motivos de ordem pública, por mais simples deliberação motivada do presidente da província.

2º. Para cadeira da mesma classe por castigo mediante proposta do diretor.

3º. Como prêmio para cadeira da mesma ou da classe imediatamente mais elevada a requerimento do interessado ou em virtude de proposta do diretor, informando este e sendo ouvido aquele conforme se der o caso.

4º. Nas circunstâncias e pelo modo previsto nos arts. 92 e 93.

Art. 61. Na terceira e quarta hipóteses pode o presidente marcar-lhe uma ajuda de custo igual ao ordenado de um a 3 meses, conforme as circunstâncias de família, longitude dos lugares e outras que forem atendíveis.

Art. 62. É permitido aos professores permutarem entre si as cadeiras dirigindo para este fim os seus requerimentos ao presidente depois de informados pelo diretor: nesta hipótese não tem direito a ajuda de custo.

Art. 63. Em todo caso será marcado ao professor no ato da remoção um prazo razoável nunca inferior a 30 nem superior a 90 dias, dentro do qual deve entrar no exercício da nova cadeira. Este prazo começará a correr do dia, exclusive, em que lhe for entregue a comunicação oficial de achar-se removido.

286 Art. 64. A remoção por castigo não pode ter lugar mais de uma vez no espaço de 18 meses contados da data em que tiver sido decretada a última. Quando se basear em motivos de ordem, o presidente mandará publicar imediatamente pela imprensa o seu ato e os documentos em que se houver fundado para praticá-lo.

Art. 65. É vedado ao professor continuar a exercer o magistério na cadeira da onde tiver sido removido, desde que tiver conhecimento da remoção oficialmente.

Capítulo V

Licenças. Faltas

Art. 66. O presidente da província é autorizado a conceder licença aos professores nos casos e com as condições seguintes.

1º. Não sendo por motivos de moléstia até 30 dias com ordenado; por mais de 30 dias até 3 meses sem ordenado.



2°. Por motivos de moléstia até 3 meses com ordenado; por mais de 3 meses com ordenado; por mais de 3 meses até 6 com dois terços; de 6 a 9 com metade, de 9 a 12 com um terço do ordenado.

Art. 67. As licenças por moléstia serão concedidas mediante atestado de facultativo e, na falta deste, do paroco e delegado da Instrução Pública.

Art. 68. O fato de não comparecer o professor à escola para cumprir os seus deveres, seja qual for o motivo e ainda mesmo com licença, considera-se falta para os efeitos determinados neste regulamento.

Art. 69. O não comparecimento uma só vez ou de manhã ou a tarde, constitui uma falta, e por conseguinte dará duas a aquele que não funcionar em um dia.

Art. 70. Pela falta por mais de meio dia em cada mês, não sendo em consequência de licença com ordenado, ou por moléstia justificada, serão descontados os vencimentos. A que tiver lugar com licença para tratar o professor de sua saúde, considera-se dada por causa de moléstia justificada.

Art. 71. As faltas não cometidas em o mesmo dia serão somadas considerando-se duas delas como a falta de um dia inteiro, salvo o caso, tão somente a respeito da perda dos vencimentos, de serem cometidas uma em um e outra em outro mês.

Art. 72. A falta dada com licença, ainda mesmo não sendo por motivo de moléstia, considera-se justificada, salva as disposições que regulam a percepção dos vencimentos.

Art. 73. Quando o professor tiver que gozar da licença fora da província, deverá declará-lo em sua petição ao presidente, sem cujo consentimento lhe é vedado fazê-lo.

Art. 74. Não podem ser justificadas sem licença as faltas por motivo de moléstia, que excederem de sessenta consecutivas ou quase consecutivas; nem terá lugar a concessão de licença por mais de 3 meses dentro de um ano sem motivo de moléstia.

Art. 75. Ao professor interino em nenhum caso se concederá licença por mais de 40 dias, nem com ordenado em consequência de moléstia por mais de 30 dias dentro de um ano, exceto quanto a primeira parte, se não houver outra pessoa que possa convenientemente servir o lugar sendo ele exonerado. No espaço de um mês só lhe serão justificadas 5 faltas por motivo de moléstia para receber os seus vencimentos, salva a disposição contida no final do art. 71.



Art. 76. Serão absolutamente relevadas ao professor, para que em nada o prejudiquem, todas as faltas que der pelo seu comparecimento em juízo, proveniente de ordem ou mandado legal, contanto que não figure como parte.

Art. 77. As licenças ao diretor e mais empregados da Instrução Pública regular-se-ão pelo disposto no artigo 66, não excedendo porém de 6 meses. O presidente marcará um prazo nunca superior a 3, dentro do qual, somente, será permitido entra no gozo delas.

Capítulo VI

Aposentadorias

Art. 78. A aposentadoria terá lugar ou por moléstia ou depois de longo exercício do magistério.

Art. 79. No primeiro caso só pode ser concedida com simples ordenado correspondente ao tempo, depois de 12 anos de serviço, descontadas as faltas conforme a regra adiante estabelecida; no segundo depois de 25 ou 30 anos com as condições determinadas nos artigos que se seguem.

288 Art. 80. Terá direito a aposentadoria com ordenado inteiro e gratificação no fim de 20 anos de magistério o professor a cujo respeito se verificar:

1º. Que durante todo esse tempo não deu mais de 80 faltas sem justificação e 400 por moléstia justificada, ou com licença do presidente da província, qualquer que tenha sido o motivo.

2º. Que em cada um dos anos a contar do 5º inclusive, depois de sua entrada para o magistério, apresentou à exame pelo menos 3 alunos sendo estes aprovados.

3º. Que não sofreu remoção por motivos de ordem pública ou por castigo.

4º. Que goza de boa reputação e bem firmado conceito a juízo do presidente da província com informação do diretor.

Art. 81. Terá direito igualmente a aposentadoria com ordenado inteiro e gratificação o professor à cujo respeito se verificar.

1º. Que tem 25 anos de bons serviços, descontadas as faltas que excederem de 50 não justificadas e 500 por moléstia justificada ou com licença do presidente, qualquer que tenha sido o motivo.



2º. Que em cada um dos anos a contar do 5º inclusive, depois da sua entrada para o magistério, apresentou a exame pelo menos 2 alunos sendo estes aprovados.

Art. 82. Não podem ser considerados bons para o efeito do artigo antecedente os serviços do professor que tiver contra si as circunstancias indicadas em qualquer um dos parágrafos seguintes.

1º. Duas remoções, ou seja, por motivos de ordem pública, ou por castigo, ou por uma e outra causa.

2º. Duzentos e cinquenta faltas não justificadas, isto é, sem motivo de moléstia ou sem licença do presidente.

Art. 83. Aos professores, que reunindo as condições do art. 81 se acharem prejudicados pelo disposto no art. 83, será concedida a aposentadoria com ordenado inteiro sem gratificação.

Art. 84. Terá direito igualmente à aposentadoria com ordenado sem gratificação o professor que contar 30 anos de serviço, descontadas todas as faltas, exceto as que forem cometidas por moléstia justificada até o número de 600.

Art. 85. Para calcular-se o ordenado aos professores, que tiverem de ser aposentados em consequência de moléstia, servirão de base os prazos 20, 25, e 30 anos, conforme a hipótese em que se acharem dentre as definidas nos artigos antecedentes, guardadas as devidas proporções.

Art. 86. É permitido ao presidente, tomando em consideração as razões que poderá alegar o professor e os serviços por ele prestados não obstante as infrações cometidas, anular o número de 20 faltas e dispensar 4 exames escolares para o ato da aposentadoria.

Em benefício das professoras poderá ser anulado o duplo das faltas.

Art. 87. Aos professores atuais, que houverem de se aposentar, serão dispensados os exames correspondentes aos anos decorridos até a data em que começar a ser executado este regulamento.

Art. 88. A aposentadoria pode ser concedida em virtude de requerimento do professor ou dada pelo presidente mediante propostas ou simples audiência do diretor, com tanto que sejam fielmente guardadas as regras estabelecidas. No caso de moléstia deverá ser consultada uma junta de dois facultativos, exceto, quando o número de faltas provenientes deste causa for excessivo nos dois últimos anos.



Art. 89. Os demais empregados da Instrução Pública podem ser aposentados conforme as leis, que regulam a matéria para todos os funcionários públicos provinciais em geral.

Título III

Das escolas e dos alunos

Capítulo I

Classificação das escolas

Art. 90. As escolas ou cadeiras de ensino primário serão divididas em três classes: 1^o das cidades, 2^o das vilas em que houver fórum civil, 3^o das demais vilas, e povoados da província.

Art. 91. Quando se criar fórum civil em algum município, ou for elevada uma vila a categoria de cidade, conservará a escola todavia a sua classificação anterior por espaço de dois anos, depois dos quais somente se considerará da classe imediatamente mais elevada no caso de persistir a graduação conferida ao lugar.

290 Art. 92. Na hipótese acima figurada será o professor novamente examinado, salvo o preceito do art. 60 parágrafo 3^o; recusando-se a isto ou não sendo aprovado será removido para outra escola igual a que foi elevada, sofrendo entretanto a devida redução nos vencimentos.

Art. 93. Quando o lugar descer de graduação, conservar-se-á a escola na mesma classe por espaço de 2 anos, depois dos quais, persistindo a mudança, considerar-se-á pertencente a classe imediatamente menos elevada. O professor nesta hipótese conservará a categoria, que já tinha, e poderá requerer a sua remoção para outra cadeira igual a que foi rebaixada sem sofrer entretanto diferença alguma nos seus vencimentos.

Capítulo II

Matérias do ensino

Art. 94. O ensino consistirá nas matérias seguintes.

Cadeiras de 1^o classe: leitura, escrita, doutrina cristã, gramática da língua nacional, aritmética em números inteiros, quebrados, decimais e complexos até



proporções inclusive; noções elementares de geometria, de historia e geografia do Brasil, preceitos de civilidade, sistema métrico.

Cadeiras de segunda classe: leitura, escrita, doutrina cristã, gramática da língua nacional, aritmética em números inteiros, quebrados e decimais até proporções inclusive, preceitos de civilidade, sistema métrico.

Cadeiras de terceira classe: leitura, escrita, doutrina cristã, noções essenciais de gramática, aritmética em números inteiros, quebrados e decimais até proporções exclusive, preceitos de civilidade.

Art. 95. Nas escolas do sexo feminino se ensinará além disto à coser, bordar e fazer outros trabalhos de agulha. O ensino de aritmética será em números inteiros e quebrados até proporções inclusive nas duas primeiras classes, e em números inteiros sobre as quatro principais operações na terceira.

Capítulo III

Matrícula. Conduta dos alunos. Castigos

Art. 96. Cada professor terá um livro numerado e devidamente preparado pelo diretor para nele serem anualmente matriculados os alunos com declaração do nome, idade, naturalidade, filiação e residência. A respeito daqueles, cujos pais não forem conhecidos, serão mencionados os nomes das mães, tutores, curadores, etc.

Art. 97. Não podem ser admitidos à matrícula.

1º. Os indivíduos maiores de 15 anos.

2º. Os menores de 5.

3º. Os que sofrerem de moléstia contagiosa ou manifestamente repugnante.

4º. Os que não forem livres.

Art. 98. A matrícula pode ter lugar em qualquer dia letivo. O próprio professor deve escrevê-la seguidamente, antepondo ao nome do aluno o número que lhe competir, e empregando o maior zelo para que sejam feitas todas as declarações com maior exatidão.

Art. 99. Adiante do nome de cada matriculado serão notadas mensalmente as faltas de comparecimento à escola, e feitas as observações convenientes acerca do seu proceder e adiantamento.



Art. 100. Os professores remeterão ao diretor no principio de cada mês um mapa demonstrativo da matrícula e suas datas, frequência e comportamento dos alunos durante o mês anterior.

Art. 101. Os alunos sofrerão pelas faltas que cometerem, conforme a sua idade e gravidade delas:

1°. Advertência.

2°. Repreensão.

3°. Aumento de tarefa dentro ou fora da escola.

4°. Outros castigos, que forem autorizados pelo diretor.

Capítulo IV

Ano letivo. Férias

Art. 102. O ano letivo começará no primeiro dia útil depois do dia 15 de janeiro, e terminará no dia 7 de dezembro.

Art. 103. Durante este espaço de tempo serão feriados os domingos e dias santos, a quarta feira de cinzas, toda a semana santa, e os dias de festa nacional.

Art. 104. Nas semanas, em que não houver feriado, deixará de haver trabalho nas quintas feitas.

Art. 105. As escolas funcionarão duas vezes por dia, de manhã das 8 às 11 horas e meia, à tarde, das 2 e meia às 5.

Capítulo V

Exames escolares

Art. 106. Do dia 9 a 15 de dezembro terão lugar os exames dos alunos, que pelos professores forem considerados prontos nas matérias do ensino.

Art. 107. Os examinadores serão em número de 2, nomeados na capital pelo diretor e nas outras partes pelo delegado, que os convidará dentre as pessoas mais habilitadas constantes de uma tabela previamente organizada pelo mesmo diretor, sendo ele ouvido.

Art. 108. Os exames serão presididos na capital pelo diretor ou por um professor da Instrução Secundária, que para este fim designar; nos outros pontos da província pelo delegado da Instrução Pública, sempre com assistência do professor.



Art. 109. Concluído o prazo destinado para os exames, o professor confeccionará e remeterá ao diretor um mapa nominal dos alunos, que tiverem sido examinados, compreendendo todas as declarações exigidas no art. 96, o resultado do exame a respeito de cada um, e os nomes dos examinadores.

Art. 110. Quando por motivos ponderosos não for possível a um ou outro aluno fazer o exame no prazo marcado, poderá isto ter lugar em qualquer dia letivo do mês de janeiro do ano seguinte.

Capítulo VI

Escolas particulares

Art. 111. A ninguém é permitido ensinar particularmente sem licença do presidente da província, ouvido previamente o diretor da Instrução Pública.

Art. 112. Para abrir escola particular é necessário ter condições exigidas para o magistério no capítulo 3º do título 1º exceto o exame de suficiência feito pela forma estabelecida. O diretor deverá porém quando não tiver bastante conhecimento das habilitações do pretendente, exigir, que este se lhe apresente, e examiná-lo ou fazer examiná-lo em sua presença por um professor público.

Art. 113. Serão dispensadas da prova exigida no artigo antecedente.

1º. As pessoas que tiverem um título em ciência ou literatura.

2º. As que já tiverem sido aprovadas conforme este regulamento.

3º. As que tiverem feito pelo menos dois exames preparatórios em alguma das faculdades do Império, contanto que tenham obtido aprovação.

Art. 114. Os professores particulares devem ter um livro para matrícula dos alunos e enviar semestralmente ao diretor os mapas, que são obrigados a dar mensalmente os professores públicos.

Art. 115. Os alunos das escolas particulares farão exame nas escolas públicas mais próximas do lugar. Os professores daquelas remeterão ao diretor um mapa dos examinados como aos destas incumbe fazê-lo.

Capítulo VII

Disposições diversas

Art. 116. Nos lugares menores, aonde não for preciso haver uma escola nos termos deste regulamento, poderá o presidente conceder a algum professor



particular uma gratificação, que não exceda a que se acha marcada para os professores da 3ª classe, precedendo proposta do diretor.

Art. 117. O professor que tiver feito exame para a cadeira de 3ª classe, jamais passará para outra de 1ª sem ser novamente examinado: assim o que tiver passado da 3ª para a 2ª por merecimento, não passará a 1ª independente de novo exame.

Art. 118. Os exames, que não forem feitos em virtude de concurso, serão apenas anunciados por editais publicados pela imprensa com antecedência de 8 dias.

Art. 119. Fica marcado o prazo de um ano para nele fazerem novos exames nos professores atuais que a isto se resolverem. As faltas, que derem com licença do presidente para semelhante fim, serão absolutamente relevadas contanto que não excedam de 60 dias. Dentro desse prazo pode o presidente remover os mesmos professores, quando julgar conveniente, e dar-lhes aposentadoria, como lhe era permitido pela legislação anterior, independente das condições exigidas neste regulamento.

Art. 120. Os compêndios para as escolas serão aprovados pelo presidente, ouvido o parecer do diretor. Aqueles que contiverem matéria religiosa em que possam ser inoculadas doutrinas contrárias a religião do Estado, serão previamente submetidos a aprovação do Bispo Diocesano.

Art. 121. Serão fornecidos aos professores a custa da província os livros, cuja escrituração lhes incumbe fazer.

Palácio do governo do Rio Grande do Norte, 9 de dezembro de 1865.

Olyntho José Meira

RIO GRANDE DO NORTE. **Regulamento nº 21, de 9 de dezembro de 1865.**
Natal: Typographia Dois de Dezembro, 1865 (Coleção de Leis Provinciais do Rio Grande do Norte).

O direito à educação no Brasil

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil**: um histórico pelas Constituições. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

Marta Maria de Araújo

Anderson Dantas da Silva Brito

Israel Maria dos Santos Segundo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas Constituições, é mais uma produção acadêmica do professor e pesquisador Carlos Roberto Jamil Cury, estudioso da educação escolar em suas intersecções com a cidadania, direitos civis, deveres, laicidade, federalismo, democracia e financiamento público, principalmente nas Constituições Nacionais Brasileiras. A sua definição de Constituição Nacional já revela o quão é profundo estudioso. Uma Constituição Nacional – define Cury (2014, p. 8) – é a expressão de um pacto pela existência social, “[...] assinala o conjunto mais elevado de princípios, prescrições e dispositivos para a autonomia e soberania de uma nação”. Logo, a resenha justifica-se pela relevância para a história da educação e a história do direito à educação primária para todos, principalmente.

No capítulo “Educação e Constituições nacionais” Cury analisa o processo de positivação do direito à educação escolar nas Constituições Nacionais. Na Constituição Política do Império do Brasil de 1824, conforme Cury (p. 25), a educação especialmente a educação primária “[...] foi considerada um direito civil e político da nova nação”. Entretanto, o direito à educação era para aqueles nascidos livres, naturalizados e libertos. Nas Constituições da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 e 1946, a educação escolar primária gratuita e obrigatória como direito competia a sua efetivação aos Estados federados e aos municípios. Essas proposições se apoiam – segundo Cury (p. 30) – “[...] em um federalismo educacional, no qual as diretrizes e bases da educação são da alçada da União”.



Na Constituição (ortogada) da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937, a educação escolar primária (embora gratuita e obrigatória), como direito, era dever proeminente da família e dever subsidiário dos Estados federados e municípios. Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, a educação escolar primária gratuita e obrigatória (ampliada para oito anos) era um direito e o dever de ministrá-la pela família e pelos poderes públicos.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação primária gratuita obrigatória era direito de todos e dever dos poderes públicos de promover. Pelas explicações de Cury (p. 43), a Constituição Republicana de 1988 reconheceu a educação como o primeiro dos direitos sociais do cidadão e dever do Estado. “E, por essa razão, estabeleceu princípios, diretrizes, regras, recursos vinculados e planos, de modo a dar substância a esse direito.” A educação, como direito de todos, foi traduzida pelo conceito de educação básica – segundo Cury (p. 49) – conceito expresso numa “[...] declaração de direito de todos a ser realizada em uma educação escolar que contivesse elementos comuns”.

296 No capítulo “Do Direito à Educação e Federalismo” discute-se o direito à educação com base em conceitos fundamentais como o conceito de federação. A federação – conceitua Cury (p. 56) – “[...] é a união de membros federados que formam uma só entidade soberana: o Estado Nacional”. No regime federativo, portanto, os poderes de governo são distribuídos pelas instâncias governamentais mediante competências legalmente definidas.

A nação brasileira que tem como forma de governo a República Federativa (Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889) e outras nações, tais como Alemanha, Argentina, Bélgica, Estados Unidos, Rússia e Venezuela, sobressaem como exemplos formalizados de federalismo político, embora como esclarece Cury, diferenciadas nas suas especificidades e efetivação.

O princípio do direito à educação, instituído na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, as diretrizes constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), bem como o caráter federativo da nação brasileira, por conseguinte, para efetivação do direito à educação para todos observou Cury (p. 61): constata-se “[...] um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre integrantes do sistema federativo dentro de limites



expressos, reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias deles”. Portanto, o princípio do direito à educação efetiva-se em regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios no exercício de um Estado Democrático de Direito.

No item da “Conclusão”, Cury (p. 65) chama atenção à efetivação do direito à educação escolar para todos em países como o Brasil, aberto sob condições, à iniciativa privada, “[...] é, no âmbito público, cercado de proteção, como exemplo, a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e os pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação”.

Enfim, a educação escolar (infantil, básica e universitária) como um direito social e um direito de cidadania dos brasileiros presume-se que todos os indivíduos são sujeitos desse direito fundamental. A efetivação da educação escolar, como um dos direitos fundamentais de cada criança, do jovem e do adulto, é, exatamente, o que qualifica o Estado Democrático de Direito.

Profa. Dra. Marta Maria de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Estudos Históricos Educacionais (UFRN-CNPq)
E-mail | martaujo@uol.com.br

297

Anderson Dantas da Silva Brito
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Grupo de Pesquisa Estudos Históricos Educacionais (UFRN-CNPq)
E-mail | andersonsb16@yahoo.com.br

Israel Maria dos Santos Segundo
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Grupo de Pesquisa Estudos Históricos Educacionais (UFRN-CNPq)
E-mail | leao.israel10@hotmail.com

Recebido 1º out. 2016
Aceito 6 nov. 2016



Pareceristas Ad-hoc

Adir Luiz Ferreira | UFRN
Alda Maria Duarte de Araújo Castro | UFRN
Alessandra Cardozo de Freitas | UFRN
Alessandro Augusto de Azevêdo | UFRN
Ana Santana Souza | UFRN
Antônio Cabral Neto | UFRN
Azemar dos Santos Soares Júnior | UFRN
Cláudia Rosane Kranz | UFRN
Debora Regina de Paula Nunes | UFRN
Gessica Fonseca Soares | UFRN
Giane Bezerra Vieira | UFRN
Hercília Fernandes | UFRN
Ilma Vieira do Nascimento | UFMA
Isauro Beltrán Núñez | UFRN
João Tadeu Weck | UFRN
José Yvan Pereira Leite | IFRN
Juarez José Tuchinski dos Anjos | UnB
Lívia Fialho Costa | UNEB
Lucídio Bianchele | UFSC
Luzia Guacira dos Santos Silva | UFRN
Magna França | UFRN
Marcus Aurélio Felipe | UFRN
Maria da Conceição F. Botelho Sgadari Passeggi | UFRN
Maria Estela Costa Holanda Campelo | UFRN
Mariangela Momo | UFRN
Marta Maria de Araújo | UFRN
Moisés Domingos Sobrinho | UFRN
Rita de Cássia Barbosa Paiva | UFRN
Rossana Kess Brito de Souza Pinheiro | UFRN
Walter Pinheiro Barbosa Júnior | UFRN



Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

1. A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto e submissão sem custos para o(s) autor(es), publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.
2. O artigo em consonância com o que prescrevem estas Normas Gerais é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte Century Gothic no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11.
3. O período determinado para submeter o artigo à Revista Educação em Questão é de 1º de março a 31 de outubro.
4. O artigo Inédito (português, espanhol, francês e inglês), entre 25 e 30 laudas, deve incluir resumo em português, espanhol, inglês e francês (para artigo em língua francesa) em torno de 15 (quinze) linhas ou 150 (cento e cinquenta) palavras, com indicação de três (3) palavras-chave em cada idioma.
5. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, Inédito.
6. Na primeira página, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição.
7. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.
8. Cada artigo poderá ter, no máximo, três (3) autores; todos pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.
9. O artigo, resultante de dissertação de mestrado e de tese de doutorado, poderá ter, no máximo, dois (2) autores.



10. É exigido o título de doutor para o autor cujo artigo não teve a participação de outrem. Esse autor precisa, também, ser integrante de um grupo de pesquisa.
11. É exigido que o(s) autor(es) integre(m) um Programa de Pós-Graduação em Educação, além de integrar(em) um Grupo de Pesquisa.
12. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.
13. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.
14. A citação, a partir de quatro linhas, deve ser recuada e seguida do sobrenome do(s) autor(es), ano e página.
15. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.
16. Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores na referência.
17. As notas devem ter caráter unicamente explicativo e constar no final do texto, antes das referências. Cada nota explicativa deverá conter, no máximo, 400 (quatrocentos) caracteres.
18. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na consistência do resumo (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); consistência interna do trabalho (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); consistência do título (com relação ao conhecimento produzido); qualidade do conhecimento educacional produzido (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivo-analíticas); relevância acadêmica e científica (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); originalidade do trabalho para a área de Educação e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
19. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
20. Cada autor(a) de artigo receberá um exemplar da Revista.
21. A resenha (inédita) de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
22. Cada resenha poderá ter no máximo dois (2) autores.
23. A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de



Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.

24. Cada autor(a) de resenha receberá um exemplar da Revista.
25. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.
26. O artigo enviado para a Revista Educação em Questão será submetido à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio ao avaliador (que emite parecer às cegas) ou sua recusa prévia.
27. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o(s) autor(es) do parecer conclusivo do artigo.
28. Os autores e coautores de artigos e resenhas publicados na Revista Educação em Questão terão um prazo de, no mínimo, dois anos para que possam submeter novos trabalhos para publicação.
29. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
30. Os artigos devem ser enviados para | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> e para e-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
31. Cada número da Revista Educação em Questão compreende de oito a dez artigos.
32. O procedimento para envio do artigo no Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN, pela primeira vez, compreende: aba "Cadastro" (registrar todos os dados solicitados tanto como autor e como leitor); aba "Página do usuário" (clica no link "autor" e, depois, em "nova submissão") para o envio do texto do artigo. A declaração deve vir anexada no item "Passo 4" (Transferência de documentos suplementares). Anexo 1.
33. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
34. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:



Livro

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Capítulo de livro

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

303

Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30**. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais: uma “questão” desvendada**. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. Grupos escolares – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.



Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 maio. 2010.

Artigo ou matéria de Jornal

CUNHA, Raíra Mércia da; SANTOS, Nilzete Moura. Educação e família. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 4, 15 set. 2013.

Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d'Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Testamentos e autos de contas

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de



Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931**. Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1934). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001 (Ronaldo Poletti – Organizador, v. 3).

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm> Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/.html>> Acesso em: 25 mar. 2013.



_____. **Constituições Brasileiras** (1946). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de 1957. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 2, 1890-1986).