



Revista

Educação em Questão

v. 56, n. 48, abr./jun. 2018

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 1981-1802

Revista Educação em Questão

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



Natal | RN, v. 56, n. 48, abr./jun. 2018

Revista Educação em Questão

Publicação Trimestral 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 Ferrer Botelho 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
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 Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS
Marly Amarilha | UFRN
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid
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
Educ@ | Fundação Carlos Chagas
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 da América Latina, el Caribe, España y Portugal
| LATINDEX
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

Portais Especializados

Portal de Periódicos | Capes
Portal de Periódicos | SEER/BICT
Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto
| OASISBR
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento
Científico (REDIB)

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico trimestral 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 (*on-line*), publica artigos inéditos de Educação, resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

Revista Educação em Questão

Publicação Trimestral 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
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Bolsistas

Gabriella Dantas de Lima
Pamella Tamara Pinheiro Furtado

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Affonso Henriques da Silva Real Nunes
Magda Silva Ner
Raíra Mércia da Cunha

Revisão de Normatização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Pamella Tamara Pinheiro Furtado

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. 56, n. 48, abr./jun. 2018

Periodicidade Trimestral

DOI | 110.21680/1981-1802.2018v56n48

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 | |
| As figuras do diabo no discurso pedagógico <i>Bernard Charlot</i> | 14 |
| A charge sob a ordem do discurso pedagógico: achados enunciativos no cenário da Educação de Jovens e Adultos <i>Raissa Regina Silva Coutinho</i> <i>Erenildo João Carlos</i> | 32 |
| Apreensão de objetos geométricos com o GeoGebra: um estudo com futuros professores de matemática <i>Idelmar André Zanella</i> <i>Valdeni Soliani Franco</i> <i>Ana Paula Canavarro</i> | 57 |
| Percepção ambiental: um estudo numa escola pública municipal de Chapecó – Santa Catarina <i>Simone Ruppenthal</i> <i>Ivo Dickmann</i> <i>Ireno Antonio Berticelli</i> | 87 |
| Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: Cátedras e Grupos de Pesquisas <i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i> <i>Tânia Regina Lobato dos Santos</i> | 106 |
| “A TORRE AZUL”: memórias de espaços escolares pelas narrativas de estudantes e professores (1954-1996) <i>Lucas Costa Grimaldi</i> <i>Dóris Bittencourt Almeida</i> | 140 |
| O PIBID e a formação dos estudantes bolsistas da licenciatura <i>Natalia Neves Macedo Deimling</i> <i>Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali</i> | 171 |



| | |
|---|-----|
| A queixa escolar em um CAPSi de Salvador-Bahia: uma análise a partir da psicologia escolar crítica <i>Klessyo do Espírito Santo Freire</i> <i>Lygia de Sousa Viégas</i> | 202 |
| Caminhos e descaminhos de uma prática curricular numa escola do campo <i>Alessandro Augusto de Azevêdo</i> <i>Íris Campos de Andrade</i> | 227 |
| Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da Teach for all no Brasil <i>Maria Raquel Caetano</i> <i>Marilda de Oliveira Costa</i> | 249 |
| Documentos | |
| Lei 2.639, de 28 de janeiro de 1960 | 276 |
| Resenha | |
| O aluno-problema em questão <i>Edson Soares Gomes</i> | 281 |
| Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão | 285 |

Summary

| | |
|--|-----|
| Editorial | 10 |
| Articles | |
| The figures of the devil in the pedagogical discourse <i>Bernard Charlot</i> | 14 |
| The cartoon under the pedagogical discourse order: enunciatory findings on Youth and Adults Education <i>Raissa Regina Silva Coutinho</i> <i>Erenildo João Carlos</i> | 32 |
| Apprehension of geometric objects with the GeoGebra: a study with undergraduate mathematics' teachers <i>Idelmar André Zanella</i> <i>Valdeni Soliani Franco</i> <i>Ana Paula Canavarro</i> | 57 |
| Environmental perception: a study in a municipal public school of Chapecó - Santa Catarina <i>Simone Ruppenthal</i> <i>Ivo Dickmann</i> <i>Ireno Antonio Berticelli</i> | 87 |
| Paulo Freire in Latin America and the United States: Chairs and Research Groups <i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i> <i>Tânia Regina Lobato dos Santos</i> | 106 |
| "The BLUE TOWER": memories of school spaces by narratives of students and teachers (1954-1996) <i>Lucas Costa Grimaldi</i> <i>Dóris Bittencourt Almeida</i> | 140 |
| The impacts of PIBID on the training of scholarship students of the licentiate <i>Natalia Neves Macedo Deimling</i> <i>Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali</i> | 171 |



| | |
|--|-----|
| School complaints at a CAPSi in Salvador-Bahia: an analysis from a critical school psychology point of view <i>Klessyo do Espírito Santo Freire</i> <i>Lygia de Sousa Viégas</i> | 202 |
| Paths and misconceptions of a curricular practice at a rural school <i>Alessandro Augusto de Azevêdo</i> <i>Íris Campos de Andrade</i> | 227 |
| Managerialism, the internationalization of education and the role of Teach for All in Brazil <i>Maria Raquel Caetano</i> <i>Marilda de Oliveira Costa</i> | 249 |
| Document | |
| Law 2,639, January 28, 1960 | 276 |
| Essay | |
| The student-problem at hand <i>Edson Soares Gomes</i> | 281 |
| General Rules for Publications in the Revista Educação em Questão | 285 |



Sumario

| | |
|--|-----|
| Editorial | 10 |
| Artículos | |
| Las figuras del diablo en el discurso pedagógico <i>Bernard Charlot</i> | 14 |
| La viñeta bajo el orden del discurso pedagógico: hallazgos enunciativos en el escenario de Educación de Jóvenes y Adultos <i>Raissa Regina Silva Coutinho</i> <i>Erenildo João Carlos</i> | 32 |
| Aprehensión de objetos geométricos conel GeoGebra: unestudiocon futuros profesores de matemáticas <i>Idelmar André Zanella</i> <i>Valdeni Soliani Franco</i> <i>Ana Paula Canavarro</i> | 57 |
| Percepción ambiental: un estudio en una escuela pública municipal de Chapecó – Santa Catarina <i>Simone Ruppenthal</i> <i>Ivo Dickmann</i> <i>Ireno Antonio Berticelli</i> | 87 |
| Paulo Freire en América Latina y Estados Unidos: Cátedras y Grupos de Investigación <i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i> <i>Tânia Regina Lobato dos Santos</i> | 106 |
| "LA TORRE AZUL": memorias de espacios escolares a través de narrativas de estudiantes y profesores (1954-1996) <i>Lucas Costa Grimaldi</i> <i>Dóris Bittencourt Almeida</i> | 140 |
| Los impactos del PIBID en la formación de los estudiantes becaros de la licenciatura <i>Natalia Neves Macedo Deimling</i> <i>Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali</i> | 171 |



| | |
|--|-----|
| La queja escolar en un CAPSi de Salvador-Bahia: un análisis a partir de la psicología escolar crítica <i>Klessyo do Espírito Santo Freire</i> <i>Lygia de Sousa Viégas</i> | 202 |
| Caminos y descaminos de una práctica curricular en una escuela del campo <i>Alessandro Augusto de Azevêdo</i> <i>Íris Campos de Andrade</i> | 227 |
| Gestión, Internacionalización de la educación y el papel de Teach for All em Brasil <i>Maria Raquel Caetano</i> <i>Marilda de Oliveira Costa</i> | 249 |
| Documentos | |
| Ley 2.639, de 28 de enero de 1960 | 276 |
| Reseña | |
| El alumno-problema en cuestión <i>Edson Soares Gomes</i> | 281 |
| Normas Generales para la Publicación de la Revista Educação em Questão | 285 |

Editorial

Editorial

A Comunidade do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi surpreendida, no dia 14 de maio de 2018, com a triste notícia do falecimento da professora Dra. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco. Professora titular do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), cursou graduação em Física – licenciatura –, no Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IF/USP), nos anos 1970; mestrado em Ensino de Física no IF/USP e na Faculdade de Educação da USP (FE/USP), sob orientação de Ernst Hamburger; e doutorado em Educação na FE/USP, orientada por Luiz Carlos de Menezes. Marta Pernambuco se autodefinia, no SIGAA/UFRN, de forma simples e despojada de vaidades, revelando seu compromisso com a educação pública, com a sala de aula e com os estudantes: “Fui professora de ensino fundamental, médio e superior em escolas públicas e privadas em lugares diferentes do Brasil e assessorei prefeituras e governos estaduais e federal na construção de propostas pedagógicas. Ao longo desse tempo priorizei na pesquisa a interação com escolas e professores das redes públicas de ensino e com os movimentos sociais. Acho desafiante a interação que se estabelece na sala de aula e gosto de criar também desafios para os meus alunos, buscando sempre formas de crescer e ampliar os horizontes. Espero que a nossa interação tenha essa marca de nos possibilitar novos rumos”. A sua simplicidade não condiz com a grandeza de sua carreira no magistério superior, na qual era reconhecida como exemplo de dedicação e de compromisso político com a educação, contribuindo para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, para a construção da Rede Freiriana de Pesquisadores e da Cátedra Paulo Freire/UFPE, para os movimentos de Educação do Campo, para a formação de profissionais do magistério, presencial e a distância, para o Ensino de Ciências Naturais e para a Educação Ambiental. Um turbilhão de emoções tomou conta de todas as pessoas com as quais Marta conviveu, ultrapassando os muros da Universidade e refletindo-se nas inúmeras notas públicas de solidariedade e reconhecimento, contendo aspectos sobre sua expressividade profissional, publicadas por outras instituições, movimentos sociais e pessoas consternadas com a dor da família e com a enorme perda pessoal e institucional. Essas declarações revelam a diversidade de saberes e de fazeres de Marta Pernambuco em campos distintos, tratando sempre de temáticas proeminentes para a democratização da educação, para a justiça social e para os direitos humanos. Todos atestam sua



firmeza na tomada de decisões, mas, também, sua maneira generosa de tratar colegas, estudantes, orientandos e pessoas ligadas aos seus projetos e grupos de estudos. Essa característica fazia de Marta Pernambuco uma pessoa determinada, coerente e contundente na defesa de seus princípios, ao mesmo tempo que era compreensiva e sensível no trato com as pessoas. Seus amigos José André Peres Angotti e Demétrio Delizoicov destacam que Marta “liderou o Projeto ‘Ensino de Ciências a partir de problemas da comunidade’, implantado no final da década de 1970, sediado na UFRN, desenvolvido com professores de Ciências de Natal e cidades próximas e financiado pelo SPEC SubPrograma Ensino de Ciências do PADCT – Programa de Apoio ao desenvolvimento de Ciência e Tecnologia. [...] Participou de vários projetos de formação em Ensino de Ciências e também em equipes interdisciplinares”. Apontam, ainda, que ela era “Alegre, comunicativa e muito querida, Marta tinha força e determinação admiráveis, sempre partilhados com os companheiros de trabalho e investigação, professores e estudantes do Ensino Superior e Educação Básica”. Marta integrou a equipe da Secretaria de Educação Municipal de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina e Paulo Freire. O Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST/RN) enfatiza o papel de Marta Pernambuco como “impulsionadora da 1ª Turma de Pedagogia da Terra Nordeste – Turma Bernardo Marin, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), compondo a Coordenação Política e Pedagógica [...]”. Além disso, registra: “O Movimento de Trabalhadores sem Terra (MST/RN) sente-se eternamente grato por sua contribuição, determinação, esforço e efetiva participação, seja com sua contribuição teórica em se debruçar acerca da Educação do Campo, as tarefas práticas de limpeza do galpão do assentamento, onde inicialmente, ocorriam as aulas, dando grandes exemplos do significado da práxis política, e na prática dos princípios socialistas, de solidariedade, crítica incisiva e fraternal, sempre com a grandeza de saber ouvir e repensar suas opiniões e posicionamentos políticos, considerando e acreditando no potencial transformador do nosso Movimento”. Para a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), a ausência de Marta Pernambuco na pesquisa e na pós-graduação gerará uma perda inestimável: “A área de ensino de ciências amanhece hoje com um enorme vazio. Perdemos Marta Maria Castanho Pernambuco, professora titular do Centro de Educação da UFRN. Marta Pernambuco, como a chamávamos, em sua grandiosidade, sempre manteve presente as convicções as quais permearam suas ações pessoais e profissionais. Esteve presente nas lutas populares em prol de uma escola democrática e acreditava no ensino de ciências como transformador social”. Igualmente, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), nas palavras do seu atual Presidente, Ildeu de Castro Moreira,



demonstra o reconhecimento ao seu trabalho junto à entidade, ao declarar: “Marta foi uma professora e pesquisadora muito importante para o ensino de física e de ciências no País. Profissional dedicada, competente e generosa, atuou em muitas áreas e funções acadêmicas e formou dezenas e dezenas de estudantes. Ativa e muito engajada, participou da Sociedade Brasileira de Física (SBF) e da SBPC desde a década de 1970. Atualmente, pertencendo ao Conselho da SBPC. Será uma perda para todos nós e lhe deixamos aqui o nosso adeus e o muito obrigado por tudo que fez”. Outra instituição que reconhece suas contribuições para a ciência e para a UFRN é o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), ao entender seu falecimento como “uma grande perda para o Rio Grande do Norte e suas instituições federais de ensino. A professora Marta Pernambuco, além de gestora, desempenhou um importante trabalho no direcionamento de pesquisas realizadas na área da educação e dos movimentos sociais. Extremamente comprometida com tudo que fazia, foi essencial ao trabalho da UFRN e da sua Pós-Graduação em Educação, onde foi coordenadora e atuava na linha de pesquisa 'Educação, construção das ciências e práticas educativas'. O IFRN, que teve muitos de seus servidores e estudantes orientados e incentivados por Marta, declara seu pesar pelo falecimento da professora”. O Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural – define Marta da seguinte forma: “Educatora progressista nunca ficou ‘represada em águas paradas’, ao contrário, inovadora em suas práticas, sempre estimulou seus alunos ao trabalho coerente, contribuindo significativamente com formação de professores, ou seja, com redes de ensino em processos de ressignificação das práticas docentes em serviço”. Somando-se a todas essas declarações sobre a relevância e o reconhecimento do trabalho científico, acadêmico, de gestão e de produção científica de Marta Pernambuco, diversas Unidades e organizações ligadas à UFRN expressaram sentimentos de tristeza e desolamento com a rápida ausência de Marta do cotidiano das ações acadêmicas. Para a Reitoria, “Inteligente, generosa, com sólida formação acadêmica e a disposição de contribuir sempre para o bom desempenho da UFRN, destacou-se a professora Marta, quer como professora quer como administradora, na condição de Pró-Reitora de Graduação. Se existe algo que possa nos consolar dessa perda é a da sua lembrança, que ficará como exemplo a animar futuros desafios”. A SEDIS evidencia que “A história da SEDIS também foi construída com o apoio da professora Marta Maria Pernambuco”. Igualmente, o ADURN/Sindicato registra que o “falecimento da professora representa uma perda irreparável para o movimento docente”. Finalmente, para a comunidade do CE, fica a saudade de Marta Pernambuco, em quem tudo era grande e luminoso como o sol que resplandecia no dia em que nos deixou. Eram



grandiosas suas atitudes e produções, como nos revela, com muito carinho e leveza, Tatyana Mabel Nobre Barbosa, nossa colega de DPEC, acerca da presença de Marta em nossas vidas: “A grandeza de Marta está nas imensuráveis contribuições que deu à UFRN e à educação brasileira, ao NEI, a SEDIS, ao PPGED, à educação no campo, ao Centro de Educação, à extensão Universitária, às lutas na rua. Milhares de alunos da educação infantil e do ensino superior da UFRN tiveram acesso a um projeto curricular alicerçado nos princípios freireanos, em parte, pelo seu trabalho. Quanto mais Marta crescia e aumentava seus títulos acadêmicos, mais se voltava àquelas coisas ‘pequenas’, abandonadas pela maioria de nós em busca de um qualis A. Marta é a Universidade pensada para as classes populares e, para isso, nos tirava todas as certezas dos nossos pensamentos e cindia todas as nossas contradições culturais. Sábia e generosa. Uma fórmula incomum no meio acadêmico. [...] Por isso, o sol brilha hoje como nunca. Está de boca aberta, gargalhando junto com Marta sobre o que aprenderemos depois. E eu... continuo aqui com aquele meu sonho irrealizável. Obrigada, Marta. O que aprendemos com você não tem nome. Não tem fim”. Assim, não poderíamos falar de Marta Pernambuco sem dar voz a todos esses sujeitos que conviveram com ela, admiravam-na, reconheciam seu valor e compartilharam a aventura de viver de forma tão plena, intensa e produtiva. O tributo a Marta Pernambuco deve continuar no cotidiano, com a manutenção do seu grupo de pesquisa e de seu esforço acadêmico, reconhecendo a importância de suas atitudes e praticando, à nossa maneira, aquilo que acreditamos ter aprendido com ela. Muito foi dito e muito mais haveria a ser revelado sobre a convivência profissional e pessoal com Marta Pernambuco. Suas lembranças farão parte de nossas histórias, embalando momentos de saudades e orientando nossos aprendizados, como humanos, em plenitude e beleza.

Marta Pernambuco!! Sempre presente!!

Márcia Maria Gurgel Ribeiro
Diretora do Centro de Educação

André Ferrer Pinto Martins
Departamento de Práticas Educaicionais e Currículo

As figuras do diabo no discurso pedagógico

Bernard Charlot

Professor Emérito da Universidade de Paris 8

Professor Visitante da Universidade Federal de Sergipe

Resumo

O discurso pedagógico não pode deixar de dizer o que é o Bem, visto que a vida é uma negociação permanente entre desejo e norma. Mas sempre existe uma defasagem entre o projeto e seus resultados e neste espaço nasce a suspeita de uma intervenção do Mal. Trata-se de um Mal radical, do diabo como tentador, sedutor e rebelde. O artigo analisa figuras sucessivas do diabo ao longo da história da pedagogia. Na pedagogia "tradicional" cristã, a criança, corrupta por natureza, é assediada pelo diabo. A República laiciza o diabo: a Razão deve vencer a selvageria natural da criança. A seguir, vem a figura da criança angélica da pedagogia "nova" – que não resolve a questão da relação entre desejo e norma. Hoje, a sociologia da reprodução dá figura social ao diabo, o discurso pedagógico some em proveito do "mercado livre" e da avaliação, mas o diabo volta como loucura burocrática, violência escolar, discursos de ódio contra o "gênero" e a reflexão sociopolítica.

Palavras-chaves: Diabo. Educação. Discurso pedagógico.

14

Las figuras del diablo en el discurso pedagógico

Resumen

El discurso pedagógico no puede dejar de decir lo que es el Bien, visto que la vida es una negociación permanente entre deseo y norma. Pero siempre existe un desfase entre el proyecto y sus resultados y en este espacio nace la sospechosa de una intervención del Mal. Se trata de un Mal radical, del diablo como tentador, seductor y rebelde. El artículo analiza figuras sucesivas del diablo a lo largo de la historia de la pedagogía. En la pedagogía "tradicional" cristiana, el niño, corrupto por naturaleza, es asediado por el diablo. La República laiciza el diablo: la Razón debe vencer el salvajismo natural del niño. Luego, viene la figura del niño angélico de la pedagogía "nueva" – que no resuelve la cuestión de la relación entre deseo y norma. Hoy, la sociología de la reproducción da una figura social al diablo, el discurso pedagógico desaparece en provecho del "mercado libre" y de la evaluación, pero el diablo vuelve como locura burocrática, violencia escolar, discursos de odio contra el "género" y la reflexión sociopolítica.

Palabras claves: Diablo. Educación. Discurso pedagógico.



The figures of the devil in the pedagogical discourse

Abstract

The educational discourse can not avoid saying what Good is, since life is a permanent negotiation between desire and norm. But there is always a gap between the project and its results and in this space arises the suspicion of an intervention of Evil. It is a radical evil, the devil as tempter, seducer and rebel. The article analyzes successive figures of the devil throughout the history of pedagogy. In the "traditional" Christian pedagogy, the child, corrupted by nature, is besieged by the devil. The Republic secularizes the devil: Reason must overcome the natural savagery of the child. Next comes the figure of the angelic child of "new" pedagogy – which does not solve the question of the relation between desire and norm. Today, sociology of reproduction gives a social figure to the devil, pedagogical discourse disappears for the benefit of the "free market" and evaluation, but the devil returns as bureaucratic madness, school violence, hate speech against "gender" and socio-political reflection.

Keywords: Devil. Education. Pedagogical discourse.

Les figures du diable dans le discours pédagogique

Résumé

Le discours pédagogique ne peut éviter de dire ce qu'est le Bien, car la vie est une négociation permanente entre le désir et la norme. Mais il y a toujours un décalage entre le projet et ses résultats, et dans cet espace naît le soupçon d'une intervention du Mal. Il s'agit d'un Mal radical, du diable comme tentateur, séducteur et rebelle. L'article analyse les figures successives du diable au long de l'histoire de la pédagogie. Dans la pédagogie «traditionnelle» chrétienne, l'enfant, corrompu par nature, est assiégé par le diable. La République laïcise le diable: la Raison doit vaincre la sauvagerie naturelle de l'enfant. Vient ensuite la figure de l'enfant angélique de la pédagogie «nouvelle» – qui ne résout pas la question de la relation entre le désir et la norme. Aujourd'hui, la sociologie de la reproduction donne figure sociale au diable, le discours pédagogique disparaît en faveur du «marché libre» et de l'évaluation, mais le diable revient comme folie bureaucratique, violence scolaire, discours de haine contre le «genre» et la réflexion socio-politique.

Mots-clés: Diable. Education. Discours pédagogique.

No Brasil, ao falar ou escrever sobre o diabo, corre-se o risco de cair no inferno. Não no inferno com chamas e aqueles horrores pintados por Bruegel, mas no inferno da censura e da intolerância promovida por grupos religiosos pequenos, porém barulhentos. Como se pronunciar o nome do diabo fosse chamá-lo, convidá-lo, de forma mágica, mesmo que seja no meio



universitário. Nas duas vezes que ministrei a conferência que originou este artigo, na Universidade de São Paulo, alguns anos atrás, e na Universidade Federal de Sergipe, em 2017¹, os organizadores do evento sofreram pressões para proibir ou censurar essa palestra cujo título evocava o diabo. Não fiz, e não vou fazer aqui, macumba alguma, mas sim o trabalho de reflexão analítica, que é a função do pesquisador. Não vou invocar o diabo, nem falar do diabo na educação, vou *analisar as figuras simbólicas* do diabo no *discurso pedagógico*. Afinal de contas, por que o discurso pedagógico precisa de figuras do Mal radical, como ele pretende exorcizar essas figuras do diabo e qual é a situação atual neste assunto?

Em um primeiro momento, tentarei entender por que a questão do Bem e do Mal sempre volta no debate quando se trata de educação. A seguir, mostrarei como isso levou o discurso pedagógico a introduzir explícita ou implicitamente figuras do diabo, símbolo do Mal radical e absoluto, inimigo prioritário a ser combatido. Às vezes, aparece também uma figura angélica, mas é, sobretudo, de figuras diabólicas que nos fala o discurso pedagógico ao longo da história cultural ocidental.

16 "Onde foi que errei?" A discrepância entre o projeto educativo e seus resultados

Não me interessa aqui dizer, de forma normativa, o que devem ser o Bem e o Mal na educação, mas entender, de forma analítica, por que o discurso pedagógico não pode deixar de levantar essa questão.

Entre vários pontos de partida possíveis, escolhi partir da psicanálise, mais particularmente da questão do princípio de prazer e do princípio de realidade (FREUD, 1911). Quem convive com criancinhas sabe, por experiência, o que é o princípio de prazer: eu quero tudo, de imediato, sem dar nada em troca. O problema é que o desejo de cada um esbarra no dos demais e nas normas que regulam as relações em um determinado espaço-tempo social e cultural. A vida é uma negociação permanente, consciente e inconsciente, entre o desejo e a norma. Não se pode desistir do desejo, sem o qual iriam desaparecer a força e o gosto da vida. E não há estruturação do sujeito sem norma; a ausência de norma não é liberdade, é loucura. Aliás, uma análise mais aprofundada, em particular com Lacan, mostra que o desejo precisa da



norma, e reciprocamente: o desejo sem limite esmorece e uma norma que não seja desejável, de uma forma ou outra, não funciona.

O discurso pedagógico situa-se do lado da norma, no sentido amplo do conceito, bem explicitado por Lacan (1998). A Norma é a Lei, o conjunto de permissões e proibições que regulam nosso comportamento, mas é também a Cultura, o patrimônio cultural que cada um de nós herda. A Norma é o Nome-do-Pai, o *Nom-du-Père* de Lacan, usando um trocadilho já que, em francês, o som é igual quando se pronunciam *Non* (Não) e *Nom* (Nome). A Norma é o Não do pai, que enuncia o que é proibido e o Nome do pai, que simboliza a inscrição da criança na cultura, ao passo que a ligação com a mãe é também biológica.

O discurso pedagógico diz, e não pode deixar de dizer, o que é o Bem, como princípios fundamentais a serem respeitados e como cultura a ser compartilhada. Quem espera uma criança começa a se preocupar em saber se vai ser "uma boa mãe", "um bom pai", aquele que faz bem o que se deve fazer quando se é pai ou mãe. E a representação espontânea do "bom professor" considera que sua profissionalidade deve ser sustentada por um investimento pessoal; não lhe basta "fazer seu trabalho", ele deve ser um tanto militante, herói ou santo, deve ter feito um pacto com o Bem.

Todo projeto de educação visa ao bem, mas o problema é que, muitas vezes, na maioria das vezes, ele não alcança a meta a que visava: meu filho, minha filha, não é como eu tinha sonhado – e menos ainda meus alunos. Pode-se dizê-lo de um modo sábio ou sob uma forma comum. O modo sábio mobiliza novamente a psicanálise. Um dia, Freud, assediado por uma mulher que insistia para saber do grande professor como ela devia educar seu filho, acabou por responder: "Senhora, faça como quiser, de qualquer jeito, vai fazer mal". Há três ofícios impossíveis, brincava Freud: educar, governar e psicanalisar (CIFALI, 2009). Brincadeira séria, também, oferecia, alguns anos atrás, a emissão de televisão Zorra Total. Um pai tendo um filho homossexual anda apresentando esse filho como um "garanhão", mas sofre diante dos desmentidos da realidade, e sofre ainda mais pelo fato de o filho ser feliz como ele é. Esse pai, ao final de cada sequência fílmica, pergunta-se, desesperado (e de forma cômica para telespectador): "Onde foi que eu errei?"².

"Onde foi que eu errei?": essa é uma pergunta a que não se pode escapar quando se exerce esse "ofício impossível" de pai, de mãe, de educador,



de docente, e por essa pergunta o diabo pode introduzir-se no discurso pedagógico. Se eu fiz um pacto com o Bem, se fiz de tudo para realizar o que considero ser uma boa educação, ou um bom ensino, e se não deu certo, se nem posso perceber onde foi que errei, pode-se supor que houve uma influência má, a intervenção escondida do Mal, de alguém que fez um pacto com o diabo, ou do próprio diabo. Se fiz de tudo para minha filha e ela mandou me assassinar, é porque ela é diabólica. Faço de tudo para meus alunos e eles não sabem nada, bagunçam, entram no tráfico de droga: há nisso alguma coisa diabólica, uma vontade má e ruim que se opõe à minha boa vontade. A figura do diabo encontra um espaço pedagógico na discrepância entre o projeto do bem e seus efeitos contrários e até perversos. Quando a educação visa ao Bem e produz o Mal, quando, às vezes, é o próprio projeto de ter um filho "bem-educado, juiz ou médico" que leva ao desastre educativo, nasce a ideia de que o diabo mexeu nisso. Há alguma coisa diabólica no fato de que não deu certo, apesar de todos os esforços pedagógicos. A forma cultural sob a qual o diabo vai ser representado varia com os lugares e as épocas, mas o espaço pelo qual ele se introduz no discurso pedagógico é o da discrepância entre projeto do bem e efeitos. Antes de analisar algumas dessas formas ao longo da história, tentemos melhor definir essa discrepância.

18

Onde foi que o pai da Zorra Total errou? Ao contrário do que ele acha, ele não errou na educação que deu ao filho, no que fez; ele errou no que *pretendia* fazer. O erro dele foi acreditar que ele pudesse fazer do seu filho o que ele queria: um garanhão. De forma geral, o erro é pretender produzir o filho no molde em que se gostaria que seus próprios pais o tivessem produzido – esses pais que provavelmente tinham, eles mesmos, um modelo outro. O erro é acreditar que eu, professor, possa fazer de meus alunos pequenos clones de professor, encantados pela poesia ou pela matemática. Isso não quer dizer que o pai ou o professor não estão produzindo efeitos, até efeitos potentes, às vezes; quer dizer que quase sempre existe uma defasagem entre o projeto e seus resultados. A educação não é o produto direto da ação do educador, é o resultado da ação do educando, influenciada pela ação do educador.

Chega-se às mesmas conclusões quando se analisa o processo de ensino-aprendizagem (CHARLOT, 2013). O que produz o saber no aluno não é diretamente a prática do professor, é a atividade intelectual do próprio aluno. Se o aluno não aceitar entrar nessa atividade intelectual, se ele não mobiliza a si mesmo, não aprenderá, seja qual for a prática do professor. Isso não quer



dizer que a prática do professor não seja importante; ela é essencial para que o aluno entre ou não em uma atividade intelectual. Mas isso significa que, embora essencial, a prática do docente não produz diretamente seus efeitos, mas os gera apenas por meio da prática do aluno. Sendo assim a própria natureza do ato pedagógico, existe a possibilidade, e até a probabilidade, de uma discrepância, uma defasagem, entre o projeto do pai, da mãe ou do docente e os efeitos da sua ação.

Esse desajuste tem um nome: a subjetividade. O projeto do pai ou do professor (da mãe ou da professora) precisa da colaboração da criança – e esbarra nas suas resistências – porque não se trata de moldar um objeto, mas de educar um sujeito. Seja qual for, o processo educativo funciona como um jogo da semelhança e da alteridade. Os demais seres humanos são outros, têm sua singularidade, escapam de mim. Mas são também seres humanos, como eu sou, e, portanto, posso agir sobre eles. A criança deve ser educada porque é igual a mim – a educação é um dever antropológico da espécie humana. Mas, também, a criança deve ser educada porque é diferente de mim – a educação é a aventura singular de cada ser humano, uma aventura que ninguém pode viver em lugar dele.

Ademais, a situação é ainda mais complexa, uma vez que ela não confronta simplesmente a norma pedagógica do adulto aos desejos da criança. Com efeito, o educador e o docente têm também seus desejos conscientes e inconscientes projetados na criança ou no aluno e, além disso, querem que o jovem esteja feliz; este, do seu lado, tem sua própria representação do que é bem para ele e, também, deseja ser amado, valorizado, ou reconhecido pelo adulto. A educação procura seus caminhos e produz seus efeitos em uma complexa rede de desejos e normas, conscientes e inconscientes, e, portanto, a pretensão de educar de acordo com um modelo predeterminado está condenada ao fracasso.

Se levantássemos a questão a partir de uma abordagem sociológica, chegaríamos à mesma conclusão. A educação da criança reflete seu meio social e cultural sem dúvida nenhuma. Mas a sociedade é permeada por contradições, ela oferece à criança modelos heterogêneos e, por causa disso, a educação da criança nunca pode ser reduzida à ação do meio social e cultural (CHARLOT, 2013).



O educador percebe as resistências a seu projeto e a defasagem entre este e os resultados de sua ação: "onde foi que errei?". É difícil entender o que aconteceu. Existem "causas" disponíveis no senso comum: a criança não obedece, o aluno não presta atenção, a família não ensina mais o respeito à autoridade etc. Mas por que isso? O discurso pedagógico mais elaborado tenta identificar esse mal radical que subverte a boa vontade pedagógica. Seu nome varia ao longo da história, mas sempre se trata de uma figura simbólica do diabo.

Algumas figuras do diabo no discurso pedagógico – e as tentativas de exorcismo

Ao longo da história, a pedagogia funciona como discurso do Bem contra o Mal. Mas não se trata de qualquer mal, trata-se de um Mal radical, com características específicas verdadeiramente diabólicas.

Tentador, sedutor e rebelde: o diabo como figura simbólica

20

O diabo simboliza mais do que o mal: é um espírito maligno, astuto, ardiloso, ele engana, "enrola". E a forma como ele o faz é específica: ele engana pela tentação, pela sedução. Na narrativa bíblica, isso já começou no Paraíso: Satã tenta Eva pela intermediação da serpente e Eva tenta Adão. Em outras palavras, o diabo tenta Adão utilizando uma tentadora, que foi ela mesma vítima da tentação: o diabo não faz as coisas ele mesmo, diretamente, ele incita a fazer. Deste ponto de vista, o diabo é igual ao pedagogo, mas do lado do mal. De outro ponto de vista, o diabo é igual ao aluno: ele é o anjo que se rebelou e passou a ser o símbolo da rebeldia³ e, no ato pedagógico, o rebelde é o aluno.

Diabo professor e diabo aluno; aliás, o assunto fica ainda mais complexo. Com efeito, Eva e Adão comem a maçã que, na narrativa bíblica, é o fruto da árvore do Bem e do Mal ou árvore da Ciência e, na interpretação pela Igreja, esse fruto proibido passa a simbolizar também o ato sexual – que é, ao mesmo tempo, prazer e criação. Ou seja: o diabo é quem tentou Eva e Adão propondo-lhes o saber, o prazer e o poder de criação. Neste ponto de vista, entende-se por que, no imaginário social, existe um parentesco entre o



diabo e o cientista. A figura do cientista hesita entre duas imagens: a imagem santa de Pasteur que inventa a vacina e remédios para aliviar as dores do mundo e a imagem diabólica de Frankenstein e demais inventores de monstros, bombas atômicas e organismos geneticamente modificados. Aliás, essa oscilação não é nova: já o xamã e a curandeira podiam usar seus feitiços para o bem ou para o mal. Professor é cientista e, logo, no imaginário, torna-se herói do saber ou castigador sádico e chato.

Chega-se às mesmas conclusões analisando a figura da mãe, essa representação inconsciente construída na primeira infância, que a psicanálise chama de *imago*. Ao lado da imago da mãe boa que nutre e dá carinho, existe a imago da mãe má, aquela que, inevitavelmente, não responde de imediato à demanda e, portanto, frustra. Ou, no imaginário, em particular nos contos para crianças, por um lado a mãe querida e por outro a madrasta que ocupa indevidamente seu lugar, por um lado a fada e por outro a bruxa má, sendo ambas engajadas numa luta perto do berço da criança para definir seu destino – como a educadora. Sendo assim, não é de se estranhar que a figura do diabo, sob várias formas históricas, assombre o discurso pedagógico.

Quais são, ao longo da História cultural ocidental, as formas desse mal radical, diabólico, que o discurso pedagógico denuncia?

21

A criança corrupta e selvagem da pedagogia "tradicional"

"O diabo ataca as crianças e elas não o combatem": no discurso dos padres de Port-Royal, a referência ao diabo é direta. Na fala de outros religiosos, a referência é mais indireta: "[...] a infância é a vida de um animal" afirma o famoso bispo Bossuet, enquanto o cardeal Bérulle, fundador da Sociedade do Oratório, fala do "[...] estado da infância, estado mais vil e abjeto da natureza humana, depois do da morte. Quanto a Rollin, reitor da Universidade de Paris na mesma época, ele considera que existe na criança 'uma inclinação natural para o mal'" (CHARLOT, 2013a). A criança é corrupta por natureza: por mais estranha que nos pareça essa ideia, hoje em dia, ela é a ideia básica da pedagogia chamada de "tradicional" (SNYDERS, 1965; CHARLOT, 2013a)⁴. Na sua versão religiosa, ela deriva da ideia de pecado original. Fecundada pelo ato sexual, a criança nasce próxima do pecado original – pelo menos na interpretação (teologicamente duvidosa) desse pecado como ato sexual. Portanto, por natureza, ela é a mais próxima do mal, ela é ameaçada pelo



diabo, que a assedia sem que ela se defenda. A infância é a encarnação da natureza corrupta do ser humano depois do pecado original. Aliás, é fácil verificá-lo: se se deixar uma criança por cinco minutos sem vigilância, ela vai fazer uma besteira...

Contudo, na criança a corrupção é recente, já que ela é nova e, ademais, Jesus veio para redimir os homens e pediu "Deixem vir a mim as crianças" (A BÍBLIA, 2008). Portanto, se a criança não se defende contra o diabo, também ela resiste menos que o adulto à educação. Assim, a educação é um combate contra a natureza da criança – que não se deve "respeitar", ao contrário do que diz o discurso da pedagogia "nova", mas que se deve vencer. Como? Lutando contra o desejo, portanto, contra o corpo, lugar do desejo e alvo prioritário do diabo.

Educar, antes de mais nada, é disciplinar o corpo pela regra, impor a Norma contra o desejo. Essa é a ideia básica de uma pedagogia "tradicional", seja qual sua forma. Pode-se concordar ou não, mas não se pode negar que se trata de uma opção filosófica e caricaturar essa opção como se fosse um comportamento de docentes ignorantes e sádicos. A pedagogia tradicional é a pedagogia das sociedades humanas que não podem satisfazer o desejo, todos os desejos e que, portanto, ensinam às crianças a norma social, ética e religiosa contra a emoção, a paixão, o desejo.

A partir do Iluminismo e do século XIX, a referência ao pecado original aparece com menos frequência, mas o diabo não desistiu, ele simplesmente mudou de roupa. Poder-se-ia dizer que o discurso pedagógico laicizou o diabo. Com efeito, a educação continua sendo pensada como combate contra a natureza da criança, mas, daí em diante, trata-se da luta da Razão contra a selvageria natural da criança. Ainda se trata do encontro da norma e do desejo, mas sob a forma iluminista de Kant: a criança é selvagem e deve ser disciplinada para que nela a Razão possa desenvolver-se. Envia-se as crianças à escola, explica Kant, não para que, em primeiro lugar, elas adquiram conhecimentos, mas para que elas se acostumem a ficar tranquilas, sem se mexer (KANT, 2002). Durkheim elaborará a versão sociológica dessa ideia: o professor, representante da sociedade, impõe a disciplina à criança para que ela possa aceder à autonomia, que requer o domínio das paixões pela Razão (DURKHEIM, 1975). Em outras palavras: o diabo continua habitando o corpo da criança, e a escola, gratuita, obrigatória e laica é o serviço público que deve exorcizar essa versão laicizada do diabo.



O discurso oficial sobre a educação e a escola desistiu dessa concepção da infância, pelo menos nas aparências, por razões explicitadas adiante. Mas permanecem vestígios dela, na nossa linguagem e, às vezes, nas nossas práticas. Assim, o francês chama de *petit diable* (pequeno diabo) uma criança agitada. Vale notar que se trata do masculino; na nossa cultura, o diabo é figura masculina (como é Deus...); ele usa a mulher, sobretudo o corpo da mulher, como tentação, mas não se encarna como figura feminina. Em português, o dicionário *Aurélio* propõe "moleque" e "rapaz" (palavras masculinas) como sinônimos, permitindo evitar pronunciar o nome do diabo, "levada do diabo" como expressão indicando uma criança travessa (levada da breca) e, entre as citações, oferece as duas seguintes: "o diabo do menino não quer estudar" (trata-se de estudar – e de um rapaz) e "esta menina está com o diabo no corpo, não para um segundo" (trata-se do corpo e, claro, do corpo de uma menina).

Pertencemos a uma cultura que suspeitou por muito tempo que o diabo habitava na criança. A suspeita afastou-se, ou foi secularizada, mas volta logo quando a criança dorme nas ruas do Rio de Janeiro, ou na Fundação Casa de São Paulo.

A figura angélica da criança, na pedagogia "nova"

No fim do século XVIII e no século XIX, aparece e divulga-se outra relação com a Natureza, que leva a recusar a ideia de corrupção natural da criança: a ideia que a Natureza é boa. Essa ideia é atribuída a Rousseau, cuja posição, em verdade, é mais nuançada, e encontra sua forma extrema com *Paul et Virginie* (Paulo e Virginia) de Bernardin de Saint-Pierre e é uma das ideias-força do romantismo.

Cabe notar que se trata de uma mudança cultural que ultrapassa a questão pedagógica. Prova disso é que a mesma mudança acontece no mundo da arte. À pintura acadêmica, muito preocupada pela norma, segue-se uma pintura que afirma os direitos da subjetividade, com o impressionismo, o expressionismo, o fauvismo, e que valoriza as origens (o que, por exemplo, leva Gauguin ao Taiti). Do mesmo modo, ao balé clássico, onde o prazer nasce do domínio do corpo em figuras aéreas construídas em movimentos normatizados, segue-se a dança moderna em que Isadora Duncan dança a natureza, com o corpo pouco vestido e os pés nus para comungar com ela,



em vez de usar sapatilha de ponta (CHARLOT, 2013b). A natureza é boa: hoje ainda se encontra essa relação com a natureza, às vezes, de forma romântica, em particular no movimento ecológico, mas também na cultura comum: "Coma isso (ou tome esse remédio), diz-se, é bom, é natural". Esquecendo-se de que a cobra que mata, o cogumelo venenoso e o mosquito que transmite a dengue são naturais também (CHARLOT, 2013).

Na pedagogia "tradicional", a criança é considerada corrupta por ser próxima da natureza e da origem. Na pedagogia "nova", ela permanece próxima delas, mas agora a natureza é boa e a origem já não é pecado original, é autenticidade. A criança continua sendo selvagem, mas doravante a figura do selvagem é valorizada – por isso, interessa-se pelas artes "primitivas" e desenvolve-se a antropologia cultural. Assim, impõe-se uma representação da criança como inocência, espontaneidade, pureza, criatividade. A criança já não é um pequeno diabo, passou a ser um anjinho.

Assim sendo, a figura do diabo muda de campo: era do lado do desejo, passa a ser do lado da norma. O mal já não é na criança, cuja "expressão livre" deve ser respeitada em todas as suas formas, inclusive corporais; o mal é no adulto, que murcha a criatividade da criança. Claparède, pai da pedagogia experimental, fundador do Instituto Jean-Jacques Rousseau e mestre de Piaget, exprimiu essa ideia em uma fórmula famosa: "A idade adulta é a cristalização, a petrificação" (CHARLOT, 2013a). Enquanto a infância é plasticidade, os adultos perderam o impulso vital. O adulto é denunciado como tirânico pelas pedagogias não diretivas e castrador pela corrente que se apoia na psicanálise. A inversão é completa: enquanto a educação lutava contra o mal e a corrupção, doravante a própria educação é suspeita de ser a fonte do mal. Em uma última inversão, no discurso comum (e ignorante), a expressão "pedagogia tradicional" não remete mais a uma corrente de pensamento, mas às práticas de docentes chatos. Nessa configuração, o diabo, um diabo mais agressivo do que tentador, invadiu o próprio processo educativo. A figura radicalmente diabólica é o pedófilo, que murcha a pureza da criança – mais diabólica ainda quando esse pedófilo é um padre.

As tentativas contemporâneas para exorcizar a figura do diabo

No que diz respeito à questão do discurso pedagógico, a situação atual é complexa e contraditória e, portanto, deter-me-ei a apresentar os principais elementos a serem levados em consideração.



Passou a ser difícil sustentar o discurso pedagógico tradicional, que perdeu seus apoios culturais e sociais clássicos, por três razões.

Primeiro, a questão da "natureza" da criança foi esclarecida pela ciência. A ideia expressa no *Emílio* de Rousseau (2017) foi trabalhada por Claparède e por Piaget: a natureza nem é boa nem é má, é uma força, um processo, um desenvolvimento, um amadurecimento que pode ser estudado e cujos sucessivos estágios devem ser respeitados, de acordo com a idade da criança. Tal discurso expulsa a figura do diabo, cujo lugar é ocupado pela ciência.

Em segundo lugar, a psicanálise desdemonizou o próprio desejo, argumento principal da pedagogia tradicional. Como a natureza, o desejo não é bom nem mau, ele é. Do ponto de vista psicológico, desejos e normas remetem a duas instâncias psíquicas (o Id e o Superego), ao mesmo tempo opostas e interligadas, que pressionam o Ego para lhe impor suas exigências. Não tem uma instância que seja "boa" e outra "má", ambas conceituam processos de estruturação do sujeito humano. Nesta perspectiva, o desejo já não é diabólico, ele é ao mesmo tempo expressão vital e problema a ser gerido – bem como a norma pode ser para o Ego ponto de apoio ou exigência opressiva. Como já mencionado, o desafio humano é o de negociar, de forma tão consciente quanto for possível, um equilíbrio de forças entre desejos e normas.

Em terceiro lugar, o movimento sócio-histórico do capitalismo tende a valorizar a infância e o desejo: não apenas deixam de ser demonizados, eles passam a ser celebrados. No século XIX, a evolução permanece ambígua. Por um lado, a sociedade capitalista valoriza o futuro, tempo do progresso e da acumulação do capital, enquanto a sociedade feudal comemora o passado, tempo fundador dos privilégios. A criança é o projeto da burguesia, a esperança de uma vida melhor no futuro, enquanto o antepassado é o título de nobreza da aristocracia feudal. Mas, por outro lado, o filho e seus desejos desmedidos são riscos de dilapidar o capital familiar na festa, com mulheres diabólicas... A partir dos anos 60 do século XX, porém, não há mais dúvidas: o desejo ganha legitimidade e valor. Com efeito, as sociedades do mundo ocidental, imitadas e às vezes superadas por sociedades de outras partes do mundo, visam ao desenvolvimento econômico; este requer o consumo, que supõe o desejo. Enquanto o capitalismo do século XIX ainda valoriza a poupança, que leva a desistir de satisfazer imediatamente seus desejos apesar de se ter os recursos para fazê-lo, o capitalismo contemporâneo organiza o



crédito, que permite saciar os desejos sem esperar, e a publicidade, que faz nascerem novos desejos constantemente. O desejo não é mais diabólico, ele é a condição do crescimento e do emprego.

Sendo assim, o discurso de diabolização da natureza e do desejo perdeu seus pontos de apoio culturais e sociais e, portanto, passa a ser cada vez mais difícil defender a pedagogia tradicional nas suas formas clássicas. Mas nem por isso as questões fundamentais são resolvidas. Com efeito, não há educação, construção do sujeito, vida social possível sem regulação das relações entre desejos e normas. Podem-se ostentar discursos líricos sobre as crianças angélicas, na prática, tem-se que lhes inculcar e, às vezes, impor certas normas que possibilitem a convivência. Muitas vezes, hoje em dia, o discurso situa-se do lado do desejo e as práticas do lado da norma. Assim, o discurso oficial sobre a escola evoca o construtivismo, mas a forma escolar construída pelos Jesuítas e herdada pela escola republicana permanece, com sua segmentação do tempo, do espaço e do saber e seu foco na avaliação individual. O discurso pedagógico "tradicional" tornou-se quase impossível, mas o discurso angélico da pedagogia "nova" fica desacoplado das práticas efetivas – a não ser que ele reinvente a inculcação da disciplina sob outras formas, coletivas e aceitas. Daí o que se poderia chamar de grande silêncio pedagógico contemporâneo: o discurso "tradicional" trava, o discurso "novo" paira acima da massa dos pais, docentes e crianças e não existe uma "pedagogia contemporânea", isto é, um discurso regulando as relações entre desejo e norma nos contextos da sociedade contemporânea.

O problema fundamental já não é falado, mas nem por isso está resolvido. Sendo assim, a figura do diabo reaparece: como figura social; e, cada vez mais, sob uma figura brutal e odienta do diabo.

As figuras sociais do diabo pedagógico: reprodução, burocracia, gueto escolar, escola "sem partido" e "sem gênero"

Na sua forma progressista, a figura social do diabo pedagógico é a da sociologia da reprodução, divulgada nos anos 70 e no início dos anos 80 do século XX. Trata-se de um avanço científico precioso, uma vez que essa sociologia demonstra e difunde amplamente a existência da desigualdade social diante da escola. Mas isso significa que a escola, até aí considerada como libertadora, passa a ser tida como um meio de dominação



da sociedade capitalista e da classe dominante. Se a escola contribui para produzir e legitimar a desigualdade social, a própria escola é um instrumento do mal. O problema é que os processos da "reprodução", que contradiz a vontade explícita da instituição e da maioria dos docentes, permanecem mal definidos: o "fracasso escolar" acomete os filhos da classe popular como se fosse uma doença de origem misteriosa (CHARLOT, 2000). Trata-se mesmo de uma figura diabólica: o diabo apoderou-se sub-repticiamente da escola, que, na pedagogia tradicional, tinha vocação para combatê-lo. Assim, na década de 1970, a diabolização sociológica da escola "capitalista" acrescenta-se à diabolização pedagógica da pedagogia "tradicional".

Na década de 1980, um outro discurso desenvolve-se no palco da luta pela hegemonia cultural e ele tende a tornar-se dominante: o discurso chamado de neoliberal. Nele, a questão do bem e do mal já não se coloca: a educação é oferecida em um mercado que deve ser regulado pela lei da oferta e da demanda e o único problema é a "qualidade" do produto proposto – palavra que sempre volta, mas raramente é definida. Aparentemente, esse discurso neoliberal desdiaboliza a escola, uma vez que o problema já não é o do mal, mas apenas o da eficácia. Sendo assim, pode-se prescindir de um grande discurso pedagógico contemporâneo, que seria um discurso fundador como foi a pedagogia tradicional, com a figura do diabo ou do selvagem, ou a pedagogia nova, com a figura da criança angélica. O management e as pesquisas sobre as redes neuronais ou informáticas substituem o discurso pedagógico (CHARLOT, 2013a).

Esse projeto neoliberal paga-se caro: mandado embora pela porta pedagógica, o diabo volta pelas portas da loucura burocrática, do gueto escolar, da violência, do ódio e da intolerância.

O projeto neoliberal de eficácia, de performance, de qualidade acarreta uma vontade de transparência total e de domínio absoluto, cujo instrumento seria a avaliação permanente. Trata-se de uma doença burocrática, que pode levar a um estado de loucura. O burocrata neoliberal imagina que se ele soubesse tudo, ele iria resolver os problemas da escola. O que é uma ideia de grande ingenuidade: no seu próprio princípio, a educação nunca pode ser um processo perfeitamente transparente e controlado, uma vez que, como já mencionado, o educador não produz diretamente os efeitos a que ele visa, mas faz alguma coisa para que a própria criança, ou o aluno, faça. Esse projeto é também uma loucura burocrática por seus efeitos. Nas escolas,



passa-se cada vez mais tempo avaliando, em detrimento do tempo para formar e, muitas vezes, o que é efetivamente ensinado é definido a partir do que será avaliado. E nas universidades, perde-se muito tempo escrevendo relatórios sobre pesquisas que só se teria tempo de fazer se não se gastasse tanto tempo redigindo esses relatórios.

Aparentemente, o projeto neoliberal não é um projeto diabólico; até que parece ser o contrário, já que Satã é príncipe das trevas, não aguenta a transparência. Mas quando instrumentos para melhorar a educação (avaliação, informatização da gestão) devoram o tempo que deveria ser dedicado à educação ou à pesquisa, pode-se pensar que se trata de mais uma armadilha diabólica, sendo que o diabo engana, seduz e não se apresenta imediatamente como diabo...

A política neoliberal não gera apenas loucura burocrática, ela produz também, no seu movimento mesmo, guetos escolares: escolas de bairros periféricos e pobres, onde são concentrados os alunos com condições sociais de vida difícil. Essas escolas enfrentam múltiplas dificuldades, internas e externas e são às vezes consideradas, de dentro e, sobretudo, de fora, como infernos. As questões da desigualdade e do bem e do mal, que a lógica neoliberal silencia, não foram resolvidas: nas escolas públicas, a violência ameaça e nas escolas particulares funciona uma lógica do egoísmo e do cada um por si. A escola não foi livrada do demônio, o diabo só se adaptou às diversas formas de escola na sociedade contemporânea.

Enfim, a legitimação do desejo e o enfraquecimento das normas explícitas levaram a sociedade contemporânea a uma situação historicamente nova, ao mesmo tempo agradável e perigosa: jamais o indivíduo foi tão livre e jamais o sujeito foi tão abandonado. O indivíduo está livre para escolher sua religião, assumir a sua orientação sexual, dizer e viver seus desejos. Mas o sujeito tem que inventar a sua vida com poucos pontos de referência, uma vida que será diferente da de seus pais, em um mundo que está mudando com alta velocidade, onde cardeais são suspeitos de fazer negócios com a máfia e políticos recebem gente de caráter duvidoso à noite no seu palácio oficial, um mundo em que os discursos sobre o bem e o mal se tornam raros e suspeitos. Tal situação é psicológica e sociologicamente perigosa, já que ela tende a gerar uma dupla violência: a de quem não tem mais normas e a de quem pretende impor suas próprias normas.



A primeira violência produz mais de 55 000 homicídios a cada ano no Brasil – número que está aumentando. A segunda anda crescendo: adeptos das religiões de matriz africana são agredidos violentamente, geralmente por fanáticos evangélicos, e discursos militantes de ódio e intolerância invadem a mídia, as redes sociais e até as instituições da democracia. Hoje em dia, no Brasil, seu foco central é a denúncia da "ideologia do gênero" e o movimento para uma "escola sem partido". Trata-se de um discurso de ódio em nome da religião, o que é um primeiro paradoxo, uma vez que a religião celebra o amor e, como seu nome o indica, visa "ligar". Trata-se também de um movimento político que, em um segundo paradoxo, pretende interditar qualquer reflexão política. "Gênero" não é uma ideologia, é um conceito forjado para exprimir o fato de que a orientação sexual nem sempre corresponde com o sexo biológico – o que cada um pode verificar na vida cotidiana, fora de qualquer ideologia. Além disso, ninguém defende uma escola veiculando as palavras de ordem de um partido, o assunto em debate é diferente: será que a escola pode e até deve abordar valores com um significado político, como "cidadania", "democracia", "direito à diferença", recusa do racismo, de todas as formas de discriminação etc.? Ou será que ela deve se calar e deixar as crianças expostas a um único discurso, o das correntes políticas que recusam qualquer forma de pensamento crítico, em nome de uma escola "sem partido" e "sem gênero"?

29

Esses discursos trazem de volta a figura do diabo no debate sobre educação, uma figura arcaica: a "ideologia do gênero" convida as crianças a uma sexualidade ainda pior que a do pecado original e o "partido" diabólico assedia a escola! Também, eles assumem a postura de uma nova Inquisição. Contudo, poder-se-ia ler a situação de outra forma, considerando que esses discursos são a mais recente armadilha do diabo: dono do ódio, hoje em dia, ele fala usando palavras religiosas, que deveriam ser fontes de amor e solidariedade. Nessa perspectiva, não é de se estranhar que ele tenha tentado proibir a palestra que originou este artigo. Afinal de contas, o que é diabólico é o ódio, a intolerância, a censura.

Para se livrar dessas figuras do diabo, tem-se que trabalhar para construir uma pedagogia contemporânea, tentando definir as relações entre desejos e normas numa sociedade permeada por diferenças e contradições, mas em que a educação continua a ser um triplo processo de humanização, socialização e subjetivação e, portanto, um direito antropológico de todas as crianças



(CHARLOT, 2013). Uma pedagogia contemporânea não poderá deixar de pensar a questão do bem e do mal, consubstancial com a pedagogia. A armadilha a ser evitada é construir como figura do mal um inimigo radical, ubíquo e mal definido, figura essa que pode ser mobilizada para acertar qualquer tipo de contas – angélicas ou diabólicas...

Notas

- 1 Este artigo é a versão escrita de uma conferência ministrada no dia 22 de setembro de 2017, no XI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (XI EDUCON) – Universidade Federal de Sergipe.
- 2 Pode-se ver uma sequência no You Tube: <<https://www.youtube.com/watch?v=cXlqNpvyv-g>> Acesso em: 24 set. 2017.
- 3 Em particular, no rock brasileiro e na MPB, por exemplo, no "Rock do diabo" de Raul Seixas e Paulo Coelho (CALVANI, 2003).
- 4 Por "pedagogia", designo neste artigo os discursos sobre a educação. Quando falo de pedagogia "tradicional" ou "nova", trata-se do tipo ideal (no sentido de Max Weber) desses discursos – além das várias formas dessas pedagogias.

30

Referencias

BÍBLIA. **MATEUS:19**. Velho Testamento e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira Almeida. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008.

CALVANI, Carlos Eduardo Brandão. Imagens do diabo na MPB. **Revista Eletrônica Correlatio**, São Paulo, n. 3, p. 1-15, abr. 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/download/1805/1790>. Acesso em: 1º out. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013a.

CHARLOT, Bernard. "Clássica", "moderna", "contemporânea": encontros e desencontros ente educação e arte. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Educação e Artes cênicas**. Interfaces contemporâneas. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013b.



CIFALI, Mireille. Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 149-164, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/08.pdf>. Acesso em: 1º out. 2017.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução Lourenço Filho. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FREUD, Sigmund. **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental** [1911]. Tradutor-chefe James Strachey. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud – v. XII).

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco CockFontanella. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradutora Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradutor Laurent de Saes. São Paulo: EDIPRO, 2017.

SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles**. Paris: PUF, 1965.

Prof. Dr. Bernard Charlot
Professor Emérito da Universidade de Paris 8
Professor Visitante da Universidade Federal de Sergipe
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Programa de Pós-Graduação em Culturas Populares
Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade | EDUCON
Grupo de Pesquisa Arte, Diversidade e Contemporaneidade | ARDICO
E-mail | bernard.charlot@terra.com.br

Recebido 22 abr. 2018

Aceito 23 maio 2018

A charge sob a ordem do discurso pedagógico: achados enunciativos no cenário da Educação de Jovens e Adultos

Raissa Regina Silva Coutinho
Erenildo João Carlos
Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este artigo, resultante de uma dissertação de Mestrado, analisa o discurso sobre o uso pedagógico da charge na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao considerar esse gênero textual como um acontecimento discursivo, a pesquisa realiza uma análise descritiva das singularidades dos discursos, materializados em produções acadêmicas, que anunciam e recorrem à charge como estratégia relacionada à formação dos sujeitos da EJA. Para tanto, utiliza-se como ferramenta a Análise Arqueológica do Discurso de Michel Foucault (2012). Em suma, concluiu-se que, nesse cenário, o professor aparece em uma posição de sujeito mediador, e o aluno da EJA, como um sujeito construtor e autônomo no trabalho pedagógico. O uso pedagógico da charge, como modalidade de leitura, promove uma relação triádica, em que se inserem o sujeito, o texto e a realidade, o que possibilita um processo de reflexão, problematização, levantamento de conhecimentos prévios, compreensão, interpretação, criticidade e diálogo.

Palavras-chave: Discurso. Charge. Educação de Jovens e Adultos.

The cartoon under the pedagogical discourse order: enunciatory findings on Youth and Adults Education

Abstract

This article, resulting from a Master's thesis, investigates the discourse on the pedagogical use of the cartoon in the Youth and Adults Education (YAE). To consider this textual genre as a discursive event, the research carries out a descriptive analysis of the singularities of discourses, materialized in books and academic productions, that announce and use the cartoon as a strategy related to the training of the subjects of the YAE. Therefore, the Archaeological Analysis of the Speech of Michel Foucault (2012) is used as a tool. In sum, it was identified that in this scenario the teacher appears in a position of mediating subject and the student of the YAE as a constructor and autonomous subject in the pedagogical work. The pedagogical use of the cartoon, as a reading modality, promotes a triadic relationship, in which the subject, the text and the reality are inserted, which allows a process of reflection, problematization, previous knowledge, understanding, interpretation, criticality and dialogue.

Keywords: Discourse. Cartoon. Youth and Adults Education.



La viñeta bajo el orden del discurso pedagógico: hallazgos enunciativos en el escenario de Educación de Jóvenes y Adultos

Resumen

El presente artículo, resultante de una disertación de Maestría, analiza el discurso pedagógico de la viñeta en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Al considerar este género textual como un acontecimiento discursivo, la investigación realiza un análisis descriptivo de las singularidades de los discursos, materializados en libros y en producciones académicas, que anuncian y recurren a la viñeta como una estrategia relacionada a la formación de los sujetos de la EJA. Para ello, se utiliza como herramienta el Análisis Arqueológica del Discurso de Michel Foucault (2012). En resumen, se concluyó que, en ese escenario, el profesor aparece en una posición de sujeto mediador y el alumno de EJA como un sujeto constructor y autónomo en el trabajo pedagógico. El uso pedagógico de la viñeta, como modalidad de lectura, promueve una relación triádica, en la que se inserta el sujeto, el texto y la realidad, lo que posibilita un proceso de reflexión, problematización, levantamiento de conocimientos previos, comprensión, interpretación, criticidad y el diálogo.

Palabras clave: Discurso. Viñeta. Educación de Jóvenes y Adultos.

Introdução

As linguagens visuais, em especial, as charges, cada vez mais, fazem parte do cotidiano das pessoas. E alguma das razões são a maior abrangência e a relação de dependência dos sujeitos com as tecnologias de comunicação e informação, bem como a rapidez e o volume com que essas múltiplas linguagens circulam no mundo nesses artefatos.

Na área da educação, propriamente dita, a charge se faz presente em livros didáticos e em instrumentos avaliativos, como ferramenta pedagógica no processo de ensino, entre outras possibilidades. Seu conteúdo de cunho político, ideológico e social contribui para que determinadas visões de mundo entrem em cena e provoquem o sujeito, com quem estabelece uma relação de aproximação, a pensar, a criticar, a expressar uma opinião e, até mesmo, a rir.

Refletir sobre essa presença é imprescindível nesse processo de abstração e de explicitação dos aspectos que apontam a relevância da pesquisa de modo geral. Entretanto, não é o foco deste trabalho abordar as imagens em sua existência empírica ou em materiais didático-pedagógicos, porque o foco é analisar o discurso acerca da charge em seu uso pedagógico. Em

outras palavras, o conjunto de coisas escritas, materializadas em textos acadêmicos, que consistem em apresentar como tal artefato, é utilizado no campo educacional.

Trata-se de um processo de análise que se empreende ao identificar e organizar os achados discursivos acerca de suas especificidades como forma de representação particular, de tal forma que se apresentem as correlações entre a charge e o campo da educação, em especial, no tocante à formação do sujeito da EJA, na perspectiva de entender as particularidades, as possibilidades e as contribuições de seu uso pedagógico. Diante disso, o presente artigo tem como objeto de discussão o discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA.

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi empreendida por meio da Análise Arqueológica do Discurso (AAD) proposta por Michel Foucault (2012), tendo como fonte os estudos bibliográficos acerca do assunto. O conjunto de coisas escritas foi analisado e descrito em seu nível de existência para se entender o objeto da pesquisa. Os procedimentos metodológicos básicos da pesquisa com referência na AAD são: mapeamento, escavações e análise descritiva¹.

Por meio das escavações efetivadas na ordem do discurso pedagógico, nos documentos que trazem uma dimensão do objeto pesquisado, viabilizou-se uma organização do conjunto de coisas escritas para que fosse possível identificar os aspectos que são necessários para que se possa entender as questões elaboradas a priori. As descrições enfatizam as regularidades postas no discurso, o que delimita a estrutura organizativa deste texto. Inicialmente, apresentam-se as particularidades da charge que estão postas no discurso. Em seguida, sob o signo sujeitos, aponta-se quem compõe o processo de uso pedagógico da charge. Por fim, apresentam-se as especificidades do uso pedagógico desse gênero e se aponta como esse signo se explicita e se desdobra em regras, correlações e estratégias no terreno discursivo em que se concebe a charge.

A charge

Entre os inúmeros exemplos de artefatos da cultura visual, a charge aparece de modo particular e suscita um olhar sobre a realidade de modo crítico e cômico. Esse gênero textual aborda a realidade e chama a atenção dos sujeitos para determinados acontecimentos da sociedade. Apresenta um



forte caráter político, e uma de suas principais funções sociais é de denunciar. Rompeu as páginas dos jornais e passou a ocupar, também, as *homepages* da internet. Não por caso, vem sendo objeto de pesquisa de variadas áreas do conhecimento, como Filosofia, História, Psicologia, Comunicação Social, Letras e Pedagogia, o que configura seu caráter interdisciplinar.

A charge é uma representação gráfica no terreno epistemológico, cuja abordagem consiste em apresentar acontecimentos da atualidade, permeabilizada pelo entrecruzamento de discursos em uma perspectiva crítica e humorística. Para tanto, por meio do desenho e do texto escrito, constrói determinado cenário e seus personagens para evidenciar um fato ou acontecimento que repercutiu na sociedade.

Mouco e Gregório definem a charge como uma

[...] crítica humorística de um fato ou acontecimento específico. É a reprodução gráfica de uma notícia já conhecida do público, segundo a percepção do desenhista. Apresenta-se tanto através de imagens quanto combinando imagem e texto. A charge absorve a caricatura em seu ambiente ilustrativo (MOUCO; GREGÓRIO, 2007, p. 5)

É importante fazer a distinção entre caricatura, *cartum*, tirinha e charge, como um dos componentes das regras empreendidas para explicitar a charge de modo singular. Por meio dessa estratégia, pode-se explicar a charge como uma representação particular que estabelece uma relação com a realidade retratada, diferentemente de outras formas humorísticas.

Nesse cenário, a caricatura, regularmente, é associada através do signo "exagero". Silva (2008) concebe a charge como um tipo de humor gráfico, por meio do qual se recorre ao exagero como um recurso cômico para realçar as características físicas marcantes do indivíduo, com transgressões estéticas que induzem ao riso. A caricatura também é um dos elementos que constituem a charge, e o *cartum* é associado a um signo atemporal e universal, que não se situa em determinado contexto histórico e social. Silva (2008, p. 80) assevera que o *cartum* "[...] não faz referência a nenhuma personalidade ou fato do noticiário". Logo, a charge se diferencia tanto da caricatura, por abordar um acontecimento, e não, apenas, o indivíduo, quanto do *cartum*, por estar vinculada a um recorte temporal e a contexto social.

Agostinho (1993), a partir do domínio de conhecimento da Arte, compreende a charge como arte gráfica e diz que, diferentemente do quadrinho e do cinema, a narrativa da charge acontece, invariavelmente, em um só quadro e raramente o artista recorre à divisão do espaço em duas ou mais partes para realizar o processo de representação. Por meio da diferenciação, como componente da regra discursiva, a afirmação aponta o modo particular da charge de buscar resumir-se em um só quadro, o que a distância de ser confundida com os quadrinhos ou as tirinhas.

Os elementos constitutivos da charge que aparecem no discurso são: linha, cenário (fundo), espaço, plano, luz, sombra, movimento, ícones, símbolos, intertextualidade, paródia, metáfora, onomatopeia, sátira, humor, ironia e caricatura. Através dessa articulação entre a linguagem verbal e a visual e as estratégias de produção da comicidade, a charge desperta o riso e a comicidade. Assim constituída, expressa-se de modo particular, objetivo, simultâneo, crítico e humorístico.

Na ordem ideopolítica do discurso, Maggioni (2011, p. 35) suscita que “[...] a função social da charge vai além da distração, pretendendo ela alertar, denunciar, coibir e promover a reflexão”. Há que se ressaltar que a função da charge, como humor gráfico, não se restringe ao ato de fazer rir ou de distrair, pois contempla um conjunto de outras funções que direcionam sua intencionalidade, com o fim de denunciar e alertar o sujeito sobre determinado acontecimento e provocar reflexões críticas a respeito de certas visões de mundo.

Pires (2010, p. 61), partindo de uma análise das charges de Ângelo Agostini², afirma que, ao abordar a política, a charge ressalta “[...] o descaso dos políticos para com as demandas populares”. É preciso salientar que a crítica suscitada na charge apresenta um caráter político, cuja característica essencial, conforme Silva (2008, p. 2), é “a crítica desvelada ao poder”. O caráter político é um aspecto marcante e peculiar da charge, já que ressalta seu comprometimento em retratar as problemáticas sociais e as relações de poder.

O discurso humorístico traz uma visão crítica de assuntos do dia a dia e suas estratégias para surpreender o sujeito e provocar-lhe o riso. Melo (2004, p. 73) assevera que é preciso haver uma distinção no humor, porque nem todo humor “[...] pretende atingir o governo, questionar a sociedade ou



atingir os poderosos". A autora refere que existem dois tipos de humor: o crítico e o banal. E embora a charge seja considerada como um humor crítico e esteja ligada à arte-defazer-rir, seu compromisso é muito mais com a verdade das coisas do que com o riso.

Albuquerque e Oliveira (2008) suscitam o caráter não oficial da charge, como também seu caráter revolucionário e popular, uma vez que aborda as relações antagônicas entre aqueles que detêm o poder e as camadas populares e visa questionar o poder interruptamente. Apresenta-se que o papel do humor na charge é de questionar o poder como uma constante, por isso é sobremaneira revolucionária. Quando Chaplin fazia de bobo um guarda de rua, em seus filmes, sabia que ridicularizar o poder descontraí o ser humano e o faz rir. Ver o sujeito que se posiciona em um lugar de poder, ocupa um lugar que o ridiculariza e o critica possibilita um riso como unidade de uma diversidade de sujeitos e seus anseios, que se encontram alheios a esse poder. Logo, o humor se contrapõe às regras sociais, questionando-as, ao mesmo tempo que descontraí a sociedade diante de suas angústias. O enunciado "ridicularizar o poder" suscita a relação antagônica entre a elite e o povo. Além disso, a charge é considerada "altamente revolucionária" por explicitar essa intencionalidade de questionar o poder e evidenciá-lo em suas contradições.

A seguir, analisa-se como os sujeitos aparecem no enredo discursivo do uso pedagógico da charge na EJA, mais especificamente, as características comuns que os identificam como alunos e professores dessa modalidade e as aproximações e os desafios que configuram nesse contexto pedagógico.

Os sujeitos

Nos escritos analisados, aparecem séries de signos que se articulam e difundem vários aspectos que corroboram para especificar os sujeitos que constituem e dinamizam esse cenário. Para compreender o uso pedagógico da charge na EJA, é imprescindível compreender quem são esses sujeitos, suas características, suas relações com o cenário social e escolar, suas dificuldades e necessidades.

Para tanto, nos escritos analisados, aparece um conjunto de enunciados que caracterizam os alunos da EJA, constituindo um perfil específico, assim

como no caso do professor, a respeito do qual aparecem enunciados que caracterizam sua posição de sujeito no processo pedagógico. Assim, foram descritos os enunciados acerca da posição de sujeito dos alunos da EJA e do professor, como forma de especificar suas condições de existência e funções em nível discursivo.

Sob o signo “alunos da EJA”

Nery (2011, p. 27) apresenta vários enunciados que especificam, de modo regular, os alunos da EJA. O signo trabalho delimita a função enunciativa. Assim, tais enunciados apresentam que: “[...] a grande maioria dos alunos já está inserida no mercado de trabalho, quer seja com carteira de trabalho assinada ou em subempregos”; cumprem “uma carga de trabalho extensa e cansativa [...]”; precisam deixar seus filhos sozinhos para poderem estudar [...]”; as mulheres têm a “[...] necessidade de trabalhar fora para ajudar no sustento da casa”; elas têm que “[...] cuidar dos afazeres domésticos [...]”. Percebe-se, também, que a posição de sujeito da mulher constitui uma especificidade e um posicionamento diferenciado, e a ela são atribuídos determinados papéis ou funções, como a de trabalhar para complementar a renda familiar e desempenhar os afazeres domésticos.

A relação do aluno com o trabalho, em suas extensas horas de serviço e em seu cansaço, interfere em sua relação com a escola. As séries de signos seguintes confirmam essa assertiva: “[...] são alunos que não têm muito tempo para dedicarem aos estudos [...] na maioria das vezes, estudam somente quando estão na escola” (NERY, 2011, p. 27). Tais aspectos aparecem como algumas das dificuldades apresentadas pelos sujeitos da EJA.

Outro aspecto que caracteriza a relação dos alunos da EJA com a escola é a reprovação, pois alguns deles outrora tiveram acesso ao processo de escolarização, mas não conseguiram continuar, a EJA é uma oportunidade de recomeçar os estudos: “[...] alguns foram reprovados [...]” e “[...] voltaram alguns anos depois para a EJA” (NERY, 2011, p. 27).

Nas relações em que o aluno da EJA se insere, o discurso aponta que “[...] são alunos que têm um grande interesse em estudar, mas que se sentem rejeitados, excluídos e com muitas dificuldades de aprendizagem” (NERY, 2011, p. 46). Essas séries de signos apontam como os alunos se sentem no



contexto educacional. A rejeição, a exclusão e as dificuldades de aprendizagem permeabilizam o processo pedagógico com os jovens e os adultos, caracterizando as relações estabelecidas e o posicionamento desses sujeitos.

Sobre as dificuldades que os jovens e os adultos apresentam ao longo do processo pedagógico, Nery (2011, p. 17) assevera que “[...] estão relacionadas à leitura e à escrita”. Assim, o processo de compreensão de textos é apontado como um sério problema na formação dos alunos da EJA, como demonstrado neste recorte: “Diante da nossa vivência com a Educação de Jovens e Adultos, que os alunos, desde as séries iniciais até o Ensino Médio, apresentam sérios problemas na compreensão de textos por mais simples que esses possam ser” (NERY, 2011, p. 17). Por meio do signo dificuldade, aponta-se para as habilidades de leitura e de escrita, canalizando-se para o tocante à capacidade de compreender textos. Tal capacidade confere se a leitura e a escrita se desenvolvem de maneira eficiente e qualitativa. A partir do que está posto, identifica-se, em relação à leitura e à escrita, a compreensão de texto associada a dificuldades de aprendizagem, o que elucida a relação dos sujeitos com os textos utilizados e as atividades realizadas com o professor.

Em face das referidas dificuldades dos alunos, as articulações presentes no discurso apresentam os aspectos necessários para potencializar o seu processo pedagógico: “[...] faz-se necessária a utilização de propostas pedagógicas que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, no que concerne à produção de leitura” (NERY, 2011, p. 17). Além disso, tais propostas pedagógicas devem utilizar gêneros de linguagem por meio dos quais os alunos se posicionem criticamente e não compreendam somente as coisas ditas, mas também as condições em que o texto foi produzido.

Em relação ao que foi dito sobre os alunos da EJA e as dificuldades acerca do processo de leitura e de escrita no tocante à compreensão textual, um aspecto é bastante pertinente para esta pesquisa, que aparece na seguinte afirmativa: “[...] um público de faixa etária diferente do Ensino Regular, na maioria das vezes, apresenta uma vivência maior com as charges e com as situações sociais representadas nesse gênero” (NERY, 2011, p. 19). O discurso aponta, como particularidade, a relação de aproximação dos alunos da EJA com as charges, que difere da relação do aluno do Ensino Regular. O aspecto que propicia essa aproximação é estabelecido pela vivência desses sujeitos. Assim, de modo geral, traz para sala de aula uma relação de não indiferença a determinados artefatos como a charge e os fatos representados.

Essa característica configura um aspecto que facilita a utilização da *charge* no processo pedagógico com os sujeitos jovens e adultos.

Analisar as especificidades dos jovens e dos adultos, atentando para suas necessidades e potencialidades, contribui para que se otimizem o pensar e o fazer pedagógico perante as propostas que se pretendem realizar com os educandos. Compreender como os sujeitos se relacionam com a charge, em suas aproximações e distanciamentos, viabiliza as possibilidades e as contribuições desse objeto em seu uso pedagógico.

Em linhas gerais, a EJA é uma modalidade desafiadora para os professores. Os alunos são descritos como um público bem heterogêneo, com expectativas, desejos e níveis de aprendizagem diferenciados (NERY, 2011). Como um aspecto regular e que demarca essa modalidade, a heterogeneidade envolve um público que, apesar dos aspectos comuns como os que se referem ao âmbito do trabalho, apresentam particularidades que se diferenciam de um sujeito para outro.

No campo pedagógico, os alunos são reconhecidos como sujeitos autônomos e construtores do processo de aprendizagem (DAGOSTIM, 2009). Reconhecer essa posição de sujeito é uma forma de nortear o conjunto de coisas escritas que elucidam as relações intersubjetivas no cenário pedagógico, principalmente no que tange à relação entre o professor e os alunos. Assim, o trabalho pedagógico apresentado no discurso sobre o uso pedagógico da charge apresenta determinada compreensão de sujeito, que se articula e se desdobra em um modo de usar ou de fazer no processo de ensino e aprendizagem.

O professor sob o signo 'mediador'

Entre os sujeitos da EJA, também há séries de signos que regularizam a figura do professor. Para tanto, os escritos em Dagostim (2009, p. 8) apresentam que "[...] o professor torna-se um mediador" e o conjunto de coisas escritas postas em Nery (2011, p. 116 e 107) afirma que "[...] o professor é o mediador do trabalho realizado na sala de aula". Assim, no discurso sobre o uso pedagógico da charge, o professor "[...] é o responsável pela mediação do processo de ensino-aprendizagem". Dessa forma, é claramente compreendido que o professor tem a função de mediar o processo de compreensão da *charge* no trabalho pedagógico com os alunos.



A eficiência da formação dos alunos depende, além de outros aspectos, de como essa mediação prossegue, porquanto “[...] a mediação do professor é decisiva para que as atividades planejadas atinjam os objetivos pretendidos” (NERY, 2011, p. 111). Logo, a mediação pressupõe o planejamento, e ambos aparecem em uma relação de interdependência, cujos objetivos pretendidos devem estar explícitos, norteados os caminhos a serem percorridos nas atividades, com o intuito de alcançar as expectativas geradas ao se usar a charge pedagogicamente com os educandos jovens e adultos.

Apresenta-se “[...] uma ação pedagógica não separada de uma visão de mundo e de uma posição política que definem o posicionamento do educador no jogo das relações sociais” (SOUZA, 2000, p. 60). Não por acaso, o professor se posiciona de uma maneira, e não, de outra. O discurso interdita e torna ausente uma posição neutra do professor no cenário pedagógico, cujo posicionamento é orientado por uma série de regras que refletem certa visão de mundo e posição política.

O conjunto de coisas escritas aponta várias séries de signo que qualificam os sujeitos nesse cenário. Embora o professor seja imprescindível em todo o processo pedagógico, sua posição como mediador não define os resultados da aprendizagem isoladamente. Portanto, o aluno aparece como corresponsável pelos resultados, posiciona-se no centro do processo e é reconhecido como construtor do próprio aprender. Essa assertiva se confirma nos seguintes escritos:

Antes a professora, nesse caso, eu, era o centro do processo, quem definia cada atividade e cada proposta; a partir do trabalho com charges, os alunos tornaram-se construtores e, dessa forma, passei a ser a mediadora do processo de aprendizagem, e o aluno, além de centro, corresponsável pelos resultados de aprendizagem. Até mesmo a relação com os alunos foi afetada, de modo positivo, por meio das atividades: estar nos grupos, discutir junto, perceber o quão responsáveis se tornam ao demonstrar liderança, tudo isso também faz parte do processo educacional (DAGOSTIM, 2009, p. 95).

Assim, os sujeitos se posicionam no discurso, pois a ordem do discurso pedagógico, com seus desdobramentos, possibilita determinadas posições e relações. Nesse contexto, o discurso confere ao professor a posição de mediador do processo pedagógico, e os alunos, como construtores, ocupam o lugar

central desse processo. Tais posicionamentos aparecem como um dos componentes das regras do discurso.

O uso pedagógico

Os escritos postos em Souza (2000) estabelecem uma compreensão acerca da charge e apresentam uma correlação com os escritos de Certeau (1994), que, por sua vez, traz o signo 'uso' ou 'modalidade de uso', com o intuito de abordar o uso que o leitor-pesquisador faz da leitura das charges, que remete às maneiras de fazer. Desse modo, compreender o uso da charge no âmbito pedagógico apresenta uma articulação com várias séries de signos que se conectam às maneiras de fazer em suas múltiplas formas e aspectos.

O discurso sob a ordem pedagógica apresenta signos que, em suas relações, apresentam o discurso sobre o uso pedagógico da charge de modo específico. Portanto, além dos signos que remetem aos sujeitos, há os que se referem, especificamente, ao uso pedagógico em suas "maneiras de fazer". A charge é concebida como uma "modalidade de leitura" (SOUZA, 2000). Assim, tem-se a leitura como uma modalidade de uso pedagógico da charge, enfatizado ao longo do conjunto de coisas escritas, em seus variados desdobramentos, um esclarecimento acerca de como esse processo de leitura se apresenta no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Ao entender essa conexão entre os signos charge e leitura, o discurso apresenta também os signos compreensão e interpretação, em uma relação de interdependência, articulando-se de modo complementar.

O discurso assinala que é preciso "[...] perceber que não há uma única possibilidade de leitura, uma vez que os sentidos não são fixos" (NERY, 2011, p. 116), assim como "[...] os sentidos não são dados de forma direta e não há um sentido único" (DAGOSTIM, 2009, p. 24). Entretanto, afirma-se que "[...] há muitas formas possíveis de ler, mas temos que ficar cientes de que não são infinitas, pois estamos inseridos num contexto sócio-histórico que interdita e possibilita nossos dizeres" (NERY, 2011, p. 55). O processo de leitura é entendido como um cenário de possibilidades múltiplas, o que contrapõe à ideia de leitura numa perspectiva unívoca. Por outro lado, essas possibilidades são consideradas finitas e condicionadas, uma vez que é preciso considerar as condições de produção da charge, dependendo do contexto em que isso ocorre. Portanto, os sentidos não são fixos e únicos, o que significa que a



interpretação e a compreensão acontecem de modo amplo, dinâmico, contextualizado e articulado.

A charge, como uma modalidade de leitura, é trabalhada pedagogicamente de modo que o aluno tente ir além do que está meramente explícito e compreender que não há uma única possibilidade de leitura. Assim, ele é conduzido, por meio da mediação, a “[...] refletir sobre o que lê, a penetrar a profundidade do texto, a utilizar seu conhecimento de mundo e, principalmente, a tirar suas próprias conclusões para a construção do conhecimento” (NERY, 2011, p. 98). Portanto, não basta ao aluno ler, mas também refletir sobre o que leu, porque é construtor do processo de leitura, e não, mero reprodutor. Percebe-se o quão é amplo e significativo o processo de leitura considerado no discurso, visto que tanto contempla a reflexão quanto a valorização do conhecimento de mundo do aluno e as conclusões a que chegou ao longo do processo.

Nesse horizonte discursivo, os signos se articulam de modo a constituir como o processo de leitura da charge se apresenta e se desenvolve. Alguns desses signos são: leitura, compreensão, interpretação, conhecimentos prévios, procedimentos de leitura, criticidade, possibilidades e contribuições. A seguir, apresentam-se algumas especificidades que esclarecem o uso da charge como modalidade de leitura, em particular, no âmbito da EJA, sistematizado com base nas regularidades existentes no conjunto de coisas escritas.

A tríade leitor, texto e realidade

O uso pedagógico da charge pressupõe “[...] a capacidade de usar o olhar como possibilidade de leitura do mundo” (SOUZA, 2000, p. 66). A charge pressupõe e desperta a capacidade do uso do olhar, uma vez que contém elementos verbais e visuais e viabiliza habilidades e regras específicas para cada tipo de linguagem. A existência das séries de signo “leitura do mundo”, através do uso da charge, aponta que essa forma de representação estabelece uma conexão com o mundo e concebe a realidade em determinada perspectiva, em que, com seu olhar, o sujeito viabiliza um modo de leitura específico. Desse modo, a charge aparece entre o olhar e o mundo e possibilita uma aproximação entre esses dois eixos.

Essa compreensão de que a leitura da charge traz para o sujeito uma conexão com o mundo, representando-o e reconstruindo-o, também aparece

em Souza (2000, p. 61), que afirma que “[...] uma relação entre as imagens fixadas em sua integração com o mundo, possibilita abstrair do universo visual, uma vez representado, todo um conteúdo da realidade selecionada reconstruída através de informações múltiplas”.

Sob o ponto vista de Nery (2011, p. 37), o discurso, em sua materialidade, o texto chárstico, passa a ser entendido como uma “[...] construção social, que posiciona os sujeitos como participantes dos processos de construção de significados”. Como pressuposto do uso pedagógico da charge, a “[...] leitura como prática social, abarcando a dinamicidade leitor-texto-realidade” (SOUZA, 200, p. 57). O discurso aponta a dimensão social da leitura, pois tal prática é constituída coletivamente e viabiliza formas determinadas de conceber a realidade. Além disso, apresenta-se como um dos componentes da regra do discurso a relação triádica, composta pelo leitor, pelo texto e pela realidade, considerada como uma relação dinâmica, até porque esses três componentes apresentam suas variáveis e particularidades.

44 Tendo como base a identificação dessa relação triádica no trabalho pedagógico, os sujeitos precisam “[...] relacionar o que é lido com o contexto em que se encontram inseridos” (NERY, 2011, p. 113). No discurso, é ressaltada a necessidade de articular o texto com o contexto, trazendo a realidade dos sujeitos para compor o processo de significação da leitura. Dessa forma, a realidade do aluno e a realidade representada na charge são postas em relação sob o signo da leitura. Segundo Souza (2011, p. 257), “[...] o contexto sócio-histórico-cultural dos alunos leitores deve ser considerado diante do processo educacional”. Nesse contexto, considerar o contexto do leitor é um requisito para o decorrer do processo. Logo, a realidade do aluno e a realidade representada no texto chárstico são mediatizadas pela leitura.

Diante do exposto, destaca-se que “[...] o processo de produção de sentido é o fruto da ação interativa de um sujeito social, histórica e culturalmente situado” (SOUZA, 2011, p. 250). Dessa forma, o sujeito não aparece neutro, mas situado no âmbito social, histórico e cultural, sendo o seu processo de leitura articulado, em sua construção de sentidos, com o contexto no qual está inserido. O aluno como construtor não é considerado um sujeito passivo, uma vez que se aponta um sujeito de modo interativo, em que sua inserção contextual interfere em sua produção de sentido.



O discurso aponta que a atividade de leitura deve enfatizar que os sujeitos devem “[...] assumir sua posição enquanto sujeitos individuais, mas, ao mesmo tempo, pertencentes a determinadas instituições que os tornam sociais” (NERY, 2011, p. 56). Portanto, a leitura deve viabilizar uma conexão com o cenário social dos sujeitos, uma vez que é nessa articulação que surgem conhecimentos de mundo que contribuem para o processo de construção da leitura dos alunos.

A leitura aparece como uma mera interpretação descontextualizada e restritiva, haja vista uma abordagem acerca do texto que se apresenta em determinado cenário social. Nery (2011, p. 48) afirma que “[...] ler não é apenas interpretar, mas compreender e refletir sobre o que se lê a partir de uma posição social”. O ato de ler deve remeter os sujeitos a um processo amplo de interpretação, compreensão e de reflexão sobre o que foi lido na situação social que fez emergir o texto chágico.

A abordagem acerca das charges, como registros sociais e históricos, no âmbito pedagógico, busca caminhos que viabilizam “[...] torná-los campo fértil para leitura e interpretação de um determinado momento histórico circunscrito nos traçados e verbetes” (SOUZA, 2000, p. 28). E, como a charge é de natureza temporal, o processo de leitura conduz o leitor a se situar historicamente.

Ademais, para se compreender a charge, é preciso “[...] buscar informações contextuais, isto é, no tempo e no espaço em que ocorreu” (SOUZA, 2004, p. 239). A identificação das informações do cenário sócio-histórico representado na charge aparece como pressuposto para um processo de compreensão. Lessa (2013, p. 10) reforça a necessidade de buscar informações contextuais, ao afirmar que “[...] o público leitor deve ter informações suficientes para efetuar o destroncamento semântico determinado entre as palavras e imagens para poder obter uma compreensão ativa desse gênero”. Por último, os escritos de Silva (2004, p. 14) sugerem que, para “[...] ler e entender a charge, é necessário lançar mão de informações contextuais [...]”, ou seja, as informações contextuais são um pré-requisito para que se compreenda a charge na ordem do discurso pedagógico.

É preciso, ainda, “[...] remeter às condições de produção e relacionar ao contexto sócio-histórico e ideológico” (NERY, 2011, p. 18). Trabalhar a charge pedagogicamente, como modalidade de leitura, diverge de formas

de abordagens passivas, neutras e descontextualizadas, pois o discurso traz que é preciso compreender as condições em que a charge é produzida e seu contexto sócio-histórico e ideológico. Portanto, a charge, como modalidade de leitura, requer uma constante relação com o contexto.

Em suma, a partir de uma relação triádica, o leitor lê texto chágico, tomando como base sua interação com o contexto em que se insere e as informações contextuais acerca da realidade representada, desvelando um determinado cenário sócio-histórico.

Alguns procedimentos para a leitura da charge

As séries de signos, em suas articulações, apontam alguns procedimentos que podem ser empregados no processo de leitura da charge. Esses procedimentos devem ser empregados no processo de compreensão e de interpretação desse gênero textual.

Primeiramente, deve-se *observar as particularidades da charge*. Os procedimentos apresentados são as projeções de tiras, histórias em quadrinhos, *cartum* e charges, e, por meio da estratégia da diferenciação, ressaltar as particularidades da charge. De acordo com Nery (2011, p. 40), “[...] em transparências, tiras, história em quadrinhos, cartum e charges. Realizamos uma leitura coletiva dos gêneros, para que os alunos observassem as particularidades de cada um”. Portanto, os alunos devem ser conduzidos a encontrar as semelhanças e as diferenças nessas variadas formas de representação que se aproximam da charge, por se tratar de artefatos visuais no âmbito do desenho e do humor.

Outro procedimento consiste em *identificar a relação entre a linguagem verbal e a não verbal*. A articulação entre esses dois tipos de linguagem é um aspecto imprescindível a ser enfatizado no processo de leitura. Assim, sobre o processo de leitura da charge, aparecem os seguintes escritos: “[...] identificar a relação entre a imagem e a escrita” (SILVA, 2004, p. 14); “[...] pedimos para que atentassem para a linguagem verbal e não-verbal empregadas nas charges” (NERY, 2011, p. 41). Conforme já foi afirmado, a charge apresenta uma hibridez quanto à linguagem verbal e à não verbal em sua composição. Nesse horizonte, o discurso denota que é necessário identificar essa relação como um dos procedimentos a serem empreendidos no processo de leitura da



charge, uma vez que ambos os tipos de linguagem se complementam na construção de significados e apresentam suas particularidades.

É preciso, ainda, *localizar informações* existentes na charge por meio de uma leitura atenta aos aspectos emitidos pela articulação entre a linguagem verbal e a não verbal. Para conduzir os alunos a encontrarem informações, é necessário partir das seguintes questões: O quê? Quem? Onde? Como? Quando? Qual? Para quê? (SOUZA, 2011). Eles devem, ainda, *localizar as informações implícitas*, porque, embora nem todas as informações estejam tão visíveis na charge, podem ser deduzidas nas marcas deixadas pelo texto chár-gico. Assim, com essas inferências, podem efetivar o processo de interpretação.

De acordo com Macêdo e Souza (2007, p. 1), o processo de compreensão e interpretação da charge deve ocorrer “[...] com base nas inferências que o aluno possa realizar de acordo com seu conhecimento de mundo [...]”, a partir do qual ele constrói uma série de inferências. Para isso, ele deve atentar para as condições em que foi produzida e os fatores que influenciaram sua constituição (NERY, 2011), pois compreender a *charge* depende dessas condições e de fatores que contribuem para constituí-la, para que o leitor possa fazer suas inferências em coerência com esses pressupostos.

Tendo como base os escritos presentes em Souza (2011, p. 256), percebe-se que o “[...] conhecimento prévio relacionado às condições de produção da charge por parte do leitor [...]” é uma das regularidades do discurso sobre o uso pedagógico da charge. Assim, no trabalho pedagógico com a charge, existe uma articulação entre o conhecimento prévio e as condições em que ela foi produzida como uma estratégia no processo de leitura.

Para “[...] os alunos desenvolverem as atividades, foi necessária a leitura de outros textos da esfera jornalística (DAGOSTIM, 2009, p. 98), a fim de fazer associações e registrar as conclusões por meio da escrita ou da oralidade”. A autora acrescenta que, diante das informações implícitas e das inferências, poderá ser preciso correlacionar a charge a outros textos, em especial, aos do gênero jornalístico, para potencializar a leitura e tecer considerações a partir do que foi lido. Portanto, no uso pedagógico da charge como modalidade de leitura, é necessário inferir informações implícitas e considerar suas condições de produção e fazer correlações com outros textos que se relacionem com a realidade representada no texto chár-gico.

Identificar o tema é mais um procedimento a ser considerado nesse contexto. Por meio de questionamentos, o discurso atenta para este aspecto: que tema é tratado na charge? (NERY, 2011) o texto trata do quê? (SOUZA, 2011). A resposta para essas questões é essencial para a leitura, uma vez que o tema é o eixo central do texto.

Convém enfatizar que, nem sempre, o tema vem explicitado, mas deve ser percebido pelo leitor através de sua interpretação. O conjunto de coisas escritas apresenta que identificar o tema é imprescindível na leitura da charge. Souza (2011) explica que

o tema é o eixo sobre o qual o texto se estrutura. Em muitos textos, o tema não vem explicitamente marcado, mas deve ser percebido pelo leitor, quando ele identifica a função dos recursos utilizados, como o uso de figuras de linguagem, de exemplos, de determinada organização argumentativa, entre outros. Espera-se verificar a capacidade do aluno de construir o tema do texto a partir da interpretação que faz dos recursos utilizados pelo autor (SOUZA, 2011, p. 252).

48

Assim, o tema é o eixo estruturador do texto, e só pode ser identificado com a articulação dos elementos utilizados para constituir a charge em determinada organização argumentativa acerca de uma dada realidade representada. É preciso, ainda, *perceber os efeitos de ironia e de humor* que permeiam esse gênero textual e que são empregados como estratégias para constituir seu sentido. De acordo com Souza (2011, p. 253), “[...] o humor e a ironia costumam ser comuns em vários gêneros de texto, mas nem sempre são facilmente compreendidos pelo leitor, pois, muitas vezes, exigem o conhecimento de situações que não são mencionadas no texto”. Tais elementos se articulam, em muitas circunstâncias, com aspectos ou informações implícitas no texto. Os efeitos de ironia e de humor são utilizados estrategicamente pela charge para enfatizar determinada situação de modo específico e devem ser percebidas para provocar efeitos de sentido no leitor.

Por fim, *deve-se identificar a crítica* como procedimento utilizado na leitura da charge. Para isso, o mediador usa questões para despertar a atenção dos alunos para a crítica empreendida no texto chárstico, conforme destacado nos seguintes recortes: “Qual é a crítica que o autor do texto visual pretende repassar?” (SOUZA, 2004, p. 262); “Qual a crítica que está sendo feita nas



charges? Vocês concordam com a crítica que está sendo feita?” (NERY, 2011, p. 57). Além de o mediador incentivar a busca pela identificação da crítica existente na charge por meio das perguntas apresentadas, o sujeito é estimulado a participar desse processo, apresentando seu posicionamento e/ou sua opinião sobre a crítica.

Há que se ressaltar, contudo, que o discurso acerca do uso pedagógico da charge na EJA atenta que, “[...] para compreender a crítica feita, é preciso o leitor estar informado sobre essas condições de produção” (NERY, 2011, p. 54). Logo, são as condições de produção da charge que conduzem à construção de significados e sentidos acerca da crítica presente no texto, uma vez que a crítica busca enfatizar ou chamar a atenção para aspectos de determinada situação.

De modo geral, o discurso aponta que, “[...] para ler e compreender a charge, é necessária a mobilização de conhecimentos linguísticos, sociais e cognitivos” (SOUZA, 2011, p. 256). Os procedimentos apresentados e suas estratégias para o uso pedagógico da charge, como modalidade de leitura, mobilizam conhecimentos de ordem linguística, social e cognitiva. Em âmbito linguístico, o conhecimento aparece na identificação das articulações existentes entre a linguagem verbal e a não verbal; no campo social, aparece, sobretudo, na compreensão de um contexto social representado na charge; e em âmbito cognitivo, é relativo às percepções e às inferências que o sujeito realiza no decorrer do processo de construção de significados.

Em suma, os procedimentos empregados no discurso para compreender a charge consistem em observar as particularidades da charge, identificar a relação entre a linguagem verbal e a não verbal, localizar informações, inferir informação implícita, identificar o tema, perceber os efeitos de ironia e de humor e identificar a crítica. Tais procedimentos são um parâmetro para se ler a charge, compreendê-la e interpretá-la. Contudo, convém lembrar que utilizar a charge como modalidade de leitura não aparece de maneira unívoca, mas a partir de parâmetros que sugerem aspectos norteadores. Outros procedimentos podem ser constatados nos desdobramentos discursivos em sua contínua circulação e dispersão. Mas, no percurso analítico-descritivo realizado, o trabalho pedagógico é apresentado sob uma perspectiva ampla de busca e construção de conhecimentos.

Possibilidades e contribuições do uso da charge no cenário pedagógico

No decorrer do discurso, identifica-se uma variedade de possibilidades e contribuições quanto ao uso pedagógico da charge como modalidade de leitura, uma vez que o processo de ler o texto chárstico aparece através de várias maneiras de fazer. Uma dessas possibilidades é a motivação. O uso pedagógico da charge se apresenta, nos escritos de Souza (2000, p. 18), “como forma de motivação”, em outras palavras, “[...] como condição necessária para motivar seus alunos, atrair sua atenção e despertar sua curiosidade e seu interesse” (SOUZA, 2004, p. 180). O signo motivar se articula com signos que enfocam ‘atrair a atenção’, ‘despertar curiosidade e interesse’, que são os objetivos do professor para se aproximar dos alunos e incentivá-los a participar das aulas. Assim, a charge é concebida como um artefato estratégico para viabilizar essa motivação nos alunos e estimulá-los a participar do seu processo pedagógico em articulação com a própria realidade.

Além de ser demonstrada como possibilidade de provocar, atrair e despertar a atenção, a curiosidade e o interesse, pode motivar ao diálogo. Souza (2004, p. 181) refere que a charge aparece “[...] como motivação com o objetivo de estabelecer o diálogo em sala de aula”. O signo diálogo se destaca no discurso como um dos objetivos dessa motivação por meio do uso da charge. O diálogo viabiliza a participação do aluno e legitima sua inserção no processo pedagógico como sujeito construtor e posiciona-o no centro do processo. Em um discurso que apresenta o aluno como construtor de seu processo de aprendizagem, o diálogo existe e se constitui como uma regularidade.

O discurso traz a charge como uma forma de promover uma “[...] interação do aluno com a realidade” (SOUZA, 2000, p. 18), um artefato capaz de “[...] buscar analogias com suas próprias experiências existenciais e sociais” (SOUZA, 2000, p. 58). Nesse recorte, a charge é apresentada como um meio que possibilita uma conexão entre a realidade do aluno e a realidade representada. Nesse sentido, texto chárstico é apontado como uma espécie de ponte que motiva o aluno a buscar conexões na sala de aula por meio de suas experiências, numa relação analógica nas representações de fatos e sujeitos sociais.

A charge também viabiliza “[...] compreender o contexto social e histórico e como condição de uma re-elaboração textual” (SOUZA, 2000, p. 56).



Seu uso possibilita o acesso e o entendimento acerca de determinado espaço e tempo, uma vez que a charge é uma representação, constitui-se a partir de certa realidade e apresenta aspectos que conectam o leitor a esse dado contexto. Além disso, possibilita um processo de reconstrução ao longo da leitura, viabilizando uma reelaboração textual. A charge desperta “a capacidade de argumentação” (SOUZA, 2004, p. 235). Nesse cenário, o aluno apresenta argumentos a partir das questões que emergem do texto chárstico, concordando com o universo representado ou se contrapondo a ele. Ademais, conduz “o leitor a emitir uma opinião” (SOUZA, 2000, p. 132), o que contribui para que o aluno se posicione e tenha voz.

O discurso aponta uma possibilidade de operar com a charge como um “[...] espaço de acesso do cotidiano instaurando um conhecimento que possibilite uma leitura crítica da realidade” (SOUZA, 2000, p. 18). Além de acessar o cotidiano via texto chárstico, os escritos assinalam a possibilidade de se aproximar da realidade, fomentando a criticidade dos alunos no trabalho pedagógico.

Como uma modalidade de leitura, a charge “[...] pode ser usada pelo professor para auxiliar o aluno no processo de apropriação de informações políticas e sociais” (SOUZA, 2000, p. 123). O uso desse gênero textual é atrelado ao âmbito político, e não, ao partidário, e ao ser utilizado pedagogicamente, aborda as facetas políticas da sociedade, de modo crítico e reflexivo, como um processo de (re)construção do sujeito.

Por meio desse gênero textual, pode-se, “[...] ainda, trabalhar a identidade, identificada no processo de compreensão mediado pela representação iconográfica” (SOUZA, 2000, p. 99). Os aspectos identitários também se confirmam nos seguintes escritos de Nery (2011):

[...] os discursos veiculados nas charges apresentam uma multiplicidade de vozes, que contribuem enormemente para o processo de produção de sentidos e para a construção de identidades. Dessa forma, busca observar as imagens construídas pelos alunos dos personagens apresentados nas charges (NERY, 2011, p. 66).

Como um artefato visual, a charge viabiliza uma relação com os processos identitários por meio das múltiplas vozes existentes nela, que são identificadas pela presença de personagens em sua constituição gráfica. Assim, trabalha e problematiza as particularidades individuais e coletivas a

partir das imagens que os alunos constroem com base nas características desses personagens e nas posições de sujeitos ocupadas na representação.

Na abordagem acerca das relações identitárias como possibilidade no discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA, é preciso atentar para o fato de que a identidade não é fixa, mas constantemente transformada. Ao reduzir a identidade, cria-se um simulacro que se manifesta em imagens este-reotipadas que interferem diretamente na forma como somos vistos e vemos o outro (NERY, 2011).

Em meio ao conjunto de coisas escritas, identificam-se algumas contribuições do uso pedagógico da charge para os alunos, a saber: a conexão com a realidade, a reflexão, a problematização, a compreensão, a interpretação, o diálogo, a recorrência à memória, o desenvolvimento da capacidade de argumentar e o aguçamento da criticidade. Dessa forma, o cenário pedagógico se compreende como um lugar de construção de significados, onde o aluno elabora e reelabora o conhecimento de maneira autônoma, porquanto sua posição é de sujeito construtor.

Considerações finais

Em seus desdobramentos, este artigo trouxe uma síntese do terreno discursivo sobre o uso pedagógico da charge na EJA. Como já referido, o estudo visou entender as particularidades da charge e, mais precisamente, compreender sua conexão, no âmbito pedagógico, no que diz respeito ao seu uso na educação de jovens e adultos. Dessa forma, o uso da charge é esclarecido em suas articulações discursivas no que tange ao trabalho pedagógico, considerando-se tanto os aspectos que a constituem como artefato visual particular, ao longo da leitura, quanto as demandas para o processo de formação dos sujeitos jovens e adultos, principalmente, em relação à leitura numa perspectiva crítica.

Sob a ordem do discurso pedagógico, a charge é concebida como modalidade de leitura em seu uso pedagógico na EJA. Nesse cenário, identificaram-se sujeitos específicos que estão presentes em tal modalidade, suscitando determinada realidade no âmbito do gênero, do trabalho, das dificuldades e das oportunidades. No processo de leitura da charge, há uma regularidade triádica na relação entre o leitor, o texto e a realidade e uma série



de procedimentos, possibilidades e contribuições que orientam e especificam esse uso pedagógico, mas que também não se reduzem a elas mesmas.

Diante do exposto, o estudo aponta que se devem fazer outras pesquisas com base nesses achados e elencar novas questões, na perspectiva de construir um novo conhecimento e um novo objeto de pesquisa. No âmbito da cultura visual, em associação com o domínio pedagógico, há muitas possibilidades para pesquisas futuras e contribuições para a formação de sujeitos críticos, no que diz respeito às representações da realidade contemporânea. Na sucessão desses estudos, repousa a busca por respostas que ressignifiquem e reconstruam a escola e suas práticas quanto às demandas e aos problemas que permeiam a contemporaneidade.

Finaliza-se com algumas questões e considerações que problematizam a temática abordada no âmbito da pesquisa em educação, ao mesmo tempo que são apresentadas algumas perspectivas para aprofundamentos e pesquisas futuras: Qual o discurso visual chárstico nos materiais didático-pedagógicos, como livros e instrumentos de avaliação? Como a charge pode ser um instrumento pedagógico empregado para potencializar a criticidade e estimular a participação do educando no processo de aprendizagem, viabilizando sua voz e vez no decorrer do trabalho pedagógico, considerando as problemáticas inerentes às relações intersubjetivas no contexto escolar (professor-aluno e aluno-aluno) e às dificuldades de aprendizagem? Como a charge se articula e contribui para o processo identitário no cenário educacional? Considerando essas questões, é importante também que se atente para o discurso político, que é inerente à charge, e ao seu uso pedagógico como uma forma de fomentar a posição dos sujeitos do processo pedagógico como cidadãos, atores sociais, participantes da história e sujeitos transformadores.

Notas

1 Sobre a sistematização desses procedimentos da AAD, ler ALCÂNTARA, Marcos; CARLOS, Erenildo. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/interseccoes/pdf/Interseccoes_Ano_6_Numero_3.pdf>.

2 Angelo Agostini (1843-1910) foi um desenhista e pintor italiano que se destacou como artista gráfico com trabalhos de forte teor político e crítico, na segunda metade do Século XIX, no Brasil. Foi um dos criadores das histórias em quadrinhos no Brasil e editor e ativista político (PIRES, 2010).

Referencias

AGOSTINHO, Aucione. **A charge**. 1993. 330f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

ALBUQUERQUE, Diego Luiz; OLIVEIRA, Thiago. A anatomia da charge numa perspectiva de revolução sócio-histórica. SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2; 2008. Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 2008.

ALCÂNTARA, Marcos; CARLOS, Erenildo. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Intersecções**, Jundiáí, v. 6, n. 3, p. 59-75, nov. 2013. Disponível em: http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/intersecoes/pdf/Intersecoes_Ano_6_Numero_3.pdf. Acesso em: 15 jan. 2013.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes e fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAGOSTIM, Cristiane Gonçalves. **A charge**: funcionamento e efeitos de sentido em atividades escolares: leitura, pesquisa e produção textual. 2009. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2009.

54 FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

LESSA, David. O gênero textual charge e sua aplicabilidade em sala de aula. **Travessias**, Sergipe, v. 1, n. 1, p. 1-17, set. 2013. Disponível em: e-vesta.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/2803/2203. Acesso em: 15 jan. 2013.

MACÊDO, José Emerson; SOUZA, Maria Lindaci. A charge no ensino de história. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 13; 2007, Guarabira. **Anais...** Guarabira: Universidade Estadual da Paraíba, 2007. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST. Acesso em: 15 abr. 2013.

MAGGIONI, Fabiano. **A charge jornalística**: estratégias de imagem em enunciações de humor icônico. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

MELO, Francineide. **Entre o discurso e a ironia**: “o pintar o sete e desenhar os ouros” no discurso humorístico. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPB, João Pessoa, 2004.



MOUCO, Maria Aparecida; GREGÓRIO, Maria Regina. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. Londrina: Dia a dia Educação, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2013.

NERY, Luciana Fernandes. **A situação é que faz o leitor**: uma análise das relações entre os sujeitos de ensino da EJA na leitura de charges. 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

PIRES, Maria Conceição. **Centenário do traço**: o humor político de Ângelo Agostini na Revista Ilustrada (1876-1888). Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/Maria_Conceicao.pdf Acesso em: 15 abr. 2013.

SILVA, Carla Letuza. **O trabalho com charges na sala de aula**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/338696203/o-Trabalho-Com-Charges-Na-Sala-de-Aula> Acesso em: 20 de fev. 2013.

SILVA, Ivam. **Humor gráfico**: o sorriso pensante e a formação do leitor. 2008. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SOUZA, Cláudia Mara. Leitura de charge: uma experiência, um desafio. **Revista Via Litterae**, Anápolis, v. 3, n. 2, p. 247-259, jul./dez. 2011. Disponível em: www.unucseh.ueg.br/vialitterae Acesso em: 15 ago. 2013.

SOUZA, Maria Lindaci. **Desvelando máscaras**: a charge como modalidade de leitura do cotidiano. 2000. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

_____. **Iconografia humorística no ensino de história**: modalidades de uso na sala de aula. 2004. 555f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

Ms. Raissa Regina Silva Coutinho
Universidade Federal da Paraíba | João Pessoa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos | GEPEJA
E-mail | coutinho_raissa@hotmail.com

Prof. Dr. Erenildo João Carlos
Universidade Federal da Paraíba | João Pessoa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos | GEPEJA
E-mail | erenildojc@hotmail.com
Blog | <http://paedagogiumejc.blogspot.com.br>

Recebido 31 out. 2017

Aceito 28 nov. 2017



Apreensão de objetos geométricos com o GeoGebra: um estudo com futuros professores de matemática

Idelmar André Zanella

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

Valdeni Soliani Franco

Universidade Estadual de Maringá

Ana Paula Canavarro

Universidade de Évora

Resumo

Este estudo teve por objetivo compreender como futuros professores de Matemática fazem a apreensão de objetos geométricos a partir da produção de representações semióticas suscitadas durante a resolução de uma tarefa de Geometria Euclidiana com o apoio do GeoGebra. A abordagem do estudo foi qualitativa e seguiu a perspectiva do paradigma interpretativo. A modalidade de pesquisa foi o estudo de caso. Os dados recolhidos foram analisados à luz da teoria dos registros de representação semiótica e incluem as produções matemáticas dos participantes. Os resultados do estudo mostram que as apreensões dos objetos geométricos pelos estudantes ocorreram em virtude da articulação mútua entre a tomada de consciência (objetivação) e as apreensões perceptiva, sequencial, operatória e discursiva relativas a uma figura geométrica, bem como pela coordenação de diferentes representações possibilitadas pelo GeoGebra.

Palavras-chave: Geometria Euclidiana. Representações semióticas. Futuros professores.

57

Apprehension of geometric objects with the GeoGebra: a study with undergraduate mathematics' teachers

Abstract

This study aimed to understand how future teachers of mathematics make the apprehension of geometric objects from the production of semiotic representations raised during the resolution of a task of Euclidean Geometry with the support of GeoGebra. The study approach was qualitative and followed the perspective of the interpretive paradigm. The research modality was the case study. The collected data were analyzed in light of the theory of semiotic representation registers and included the mathematical productions of the participants. The results of the study show that students' apprehensions of geometric objects occurred due to the mutual articulation between the awareness (objectivation) and the perceptive, sequential, operative and discursive apprehensions related to a geometrical figure, as well as the coordination of different representations made possible by GeoGebra.

Keywords: Euclidean geometry. Semiotics representations. Futures teachers.

Apreensão de objetos geométricos com o GeoGebra: um estudo com futuros professores de matemáticas

Resumen

Este estudio tuvo por objetivo comprender cómo futuros profesores de Matemáticas hacen la aprehensión de objetos geométricos a partir de la producción de representaciones semióticas suscitadas durante la resolución de una tarea de Geometría Euclidiana con el apoyo del GeoGebra. El enfoque del estudio fue cualitativo y siguió la perspectiva del paradigma interpretativo. La modalidad de investigación fue el estudio de caso. Los datos recogidos fueron analizados a la luz de la teoría de los registros de representación semiótica e incluyen las producciones matemáticas de los participantes. Los resultados del estudio muestran que las aprehensiones de los objetos geométricos por los estudiantes ocurrieron en virtud de la articulación mutua entre la toma de conciencia (objetivación) y las aprehensiones perceptiva, secuencial, operatoria y discursiva relativas a una figura geométrica, así como por la coordinación de diferentes representaciones que permite el GeoGebra.

Palabras clave: Geometría Euclidiana. Representaciones semióticas. Futuros profesores.

Introdução

58

Rodrigues e Bernardo (2011) apontam que o ensino e aprendizagem de geometria se revelam carentes de investigação nos mais diversos níveis de ensino. De acordo com Battista (2007), a geometria é uma área em que os estudantes revelam dificuldades de diversas ordens e, por isso, se justifica a pertinência da realização de estudos que incidem sobre ela.

[...] os resultados de estudos empíricos podem, e devem, imperiosamente, ser acolhidos, no sentido de uma compreensão mais aprofundada da forma como se desenvolve o pensamento geométrico dos alunos, desde os níveis mais básicos de escolaridade aos mais avançados, assim como das implicações didáticas emergentes (RODRIGUES, BERNARDO, 2011, p. 339).

Nesse prisma, o presente estudo busca contribuir com a Educação Matemática no intuito de analisar a formação em geometria do futuro professor de Matemática.

Segundo Gravina (1996; 2015), as principais dificuldades reveladas por estudantes de licenciatura em Matemática, acerca da aprendizagem da geometria, têm origem no aspecto estático das representações semióticas figurais.



As representações semióticas “[...] são produções constituídas pelo emprego de signos pertencentes a um sistema de representação, os quais têm suas próprias limitações de significado e de funcionamento” (DUVAL, 1993, p. 39).

Neste sentido, uma representação de um objeto geométrico, que compreende componentes conceitual e figural, é apresentada a partir da representação figural, na qual os estudantes têm dificuldade em: (1) perceber na representação figural configurações simples dentro de configurações complexas e (2) diferenciar a representação do próprio objeto (GRAVINA, 1996, 2015).

Assim, este estudo se insere no contexto da formação inicial de professores de Matemática, e foi desenvolvido no decorrer de uma disciplina de Geometria Euclidiana, componente curricular de um curso de licenciatura e bacharelado em Matemática de uma universidade ao norte do Estado do Paraná. O estudo teve por objetivo compreender como futuros professores de Matemática fazem a apreensão de objetos geométricos com base na produção de representações semióticas suscitadas durante a resolução de uma tarefa de Geometria Euclidiana com o apoio do *software* GeoGebra.

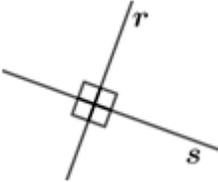
Principais ideias da teoria dos registros de representação semiótica

De acordo com Duval (2011), a aprendizagem em Matemática requer a utilização de sistemas de expressão e de representação, imagens e a língua natural, uma vez que a atividade matemática demanda modos de funcionamento cognitivos que necessitam da coordenação e mobilização de diferentes registros de representação semiótica. Neste sentido, a atividade matemática envolve especificamente operações semióticas, as quais estruturam a atividade mental, que compreende associações verbais, as formas de cálculos, as figuras geométricas, entre outros (DUVAL, 2004a).

Nesta perspectiva, “[...] as produções dos alunos em matemática são produções semióticas” (DUVAL, 2011, p. 149) compreendidas em um registro de representação semiótica que é “[...] um sistema semiótico particular que não funciona nem como código, nem como sistema formal. Ele se caracteriza, essencialmente, pelas operações cognitivas específicas que permite efetuar” (DUVAL, 2011, p. 70).

Além disso, os registros de representação semiótica permitem identificar variáveis inerentes à atividade cognitiva do sujeito e que auxiliam a compreensão em Matemática (DUVAL, 2011). Neste sentido, são apresentados, no Quadro 1, três diferentes representações semióticas para os objetos geométricos “retas perpendiculares”.

Quadro 1
Diferentes representações para “retas perpendiculares”

| (representação no registro da língua natural) | (representação no registro simbólico) | (representação no registro figural) |
|---|---------------------------------------|--|
| r e s são retas perpendiculares | $r \perp s$ |  |

Fonte: Elaborado pelos autores.

60

De acordo com Duval (2011), as produções dos estudantes em geometria devem ocorrer em, pelo menos, dois registros de representação semiótica; um deles é a língua natural, na sua modalidade oral ou escrita, e o outro é o figural. O primeiro registro é utilizado para enunciar definições, teoremas e conjecturas; o segundo para ilustrar figuras geométricas, suas propriedades e relações.

Nesta perspectiva, para potencializar a apreensão dos objetos geométricos, é necessário considerar quatro diferentes apreensões relativas a uma figura geométrica, a saber: apreensão perceptiva, apreensão discursiva, apreensão operatória e apreensão sequencial (DUVAL, 2004, 2012, 2012a).

A apreensão perceptiva diz respeito ao reconhecimento visual das formas, marcas e contornos que constituem figura. A discursiva está relacionada às hipóteses que a figura suscita. A apreensão operatória se refere às modificações geométricas possíveis de uma figura e nas reorganizações possíveis dessas modificações. A sequencial trata, especificamente, da construção da figura ou da descrição sobre a reprodução de uma figura (DUVAL, 2012, 2012a). De acordo com este autor:



[...] recorrer ao registro das figuras apresenta, em geometria, uma particularidade essencial: uma figura representa uma situação geométrica apenas na medida em que a significação de certas unidades figurais e de algumas de suas relações esteja explicitamente definida de entrada. Para fixar as propriedades do objeto que se deseja representar no desenho, não é suficiente o simples reconhecimento perceptivo das unidades figurais de dimensão 2 ou de relações entre unidades figurais de dimensão 1. Em geometria, não há desenho que represente por si mesmo, quer dizer, não há desenho sem legenda. Um mesmo desenho pode representar situações matemáticas muito diferentes. É necessário, pois uma indicação verbal para ancorar a figura como representação de tal objeto matemático (DUVAL, 2004, p. 168, tradução nossa).

Neste sentido, Duval (2011) argumenta que os registros de representação semiótica são ferramentas que permitem avaliar a pertinência cognitiva de seqüências de tarefas aplicadas aos alunos, ou seja:

[...] sua adequação às condições necessárias para desenvolver compreensão. Eles permitem definir o campo de trabalho cognitivo requerido para que os alunos possam atingir a compreensão dos conhecimentos matemáticos a adquirir. Eles permitem igualmente analisar suas produções e colocar em evidência seus pontos de bloqueio (DUVAL, 2011, p. 141).

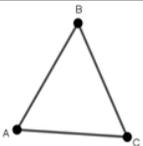
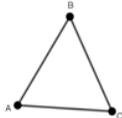
61

Dessa forma, os registros de representação semiótica devem permitir, segundo Duval (2004), que se cumpram três atividades cognitivas intrínsecas a toda representação.

A primeira diz respeito à *formação* de uma marca ou um conjunto de marcas perceptíveis de modo que se tornem identificáveis como uma representação de alguma coisa num certo registro de representação semiótica. De acordo com Duval (2004), os atos mais elementares de uma formação implicam designar nominalmente o objeto, reproduzir seu contorno (objeto geométrico) e reconhecê-lo perceptivelmente, codificar relações ou propriedades do objeto. No Quadro 2, apresenta-se um exemplo de formação de representação.

Quadro 2

Formação de uma representação

| Registro figural (formação da representação figural de um triângulo) | Marcas perceptíveis e identificáveis da representação formada |
|---|---|
|  | Pontos: ●; Caracteres: A, B e C Segmentos de reta: — Triângulo:  |

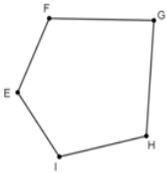
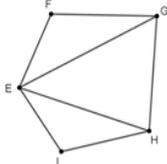
Fonte: Elaborado pelos autores.

A segunda atividade cognitiva se refere ao tratamento de representações conforme regras particulares de um próprio sistema semiótico para obter outras representações (no próprio sistema) que possam favorecer a apreensão dos objetos matemáticos em relação às representações iniciais. O tratamento é uma transformação interna a um registro de representação (DUVAL, 2004). No Quadro 3, apresenta-se um exemplo de tratamento de uma representação.

62

Quadro 3

Tratamento de uma representação semiótica

| Registro figural (inicial) | Registro figural (final) |
|---|--|
|  |  |

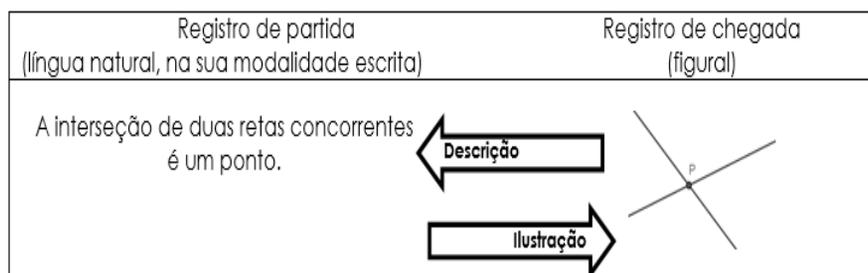
Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesse exemplo, tem-se a representação do pentágono EFGHI formada no registro figural. Ao se traçar, por exemplo, as diagonais EG e EH do pentágono, diz-se que a representação inicial desse polígono recebeu um tratamento figural (uma reconfiguração) de modo que nossa apreensão perceptiva identifique, com base nesses segmentos, a representação dos triângulos EFG, EGH e EHI. Nesse caso, diz-se que pentágono ficou reconfigurado em três triângulos justapostos.



A terceira atividade cognitiva trata da *conversão* de registros de representações, em que se transforma a representação de um objeto produzida em um determinado sistema semiótico num outro sistema semiótico diferente, de modo que as representações de chegada possibilitem revelar outras significações relativas ao objeto matemático representado. A conversão é uma transformação externa em relação ao registro da representação de partida (DUVAL, 2004). No Quadro 4, apresenta-se um exemplo de conversão.

Quadro 4
Conversão de representações



Fonte: Elaborado pelos autores.

No exemplo do Quadro 4, se tem, no registro de partida (língua natural), a representação discursiva acerca dos objetos geométricos "retas concorrentes" e "ponto", enquanto, no registro de chegada (figural), tem-se a representação de um ponto, denominado "P", determinado pela interseção de duas retas concorrentes. De acordo com Duval (2004), a correspondência de uma representação discursiva (palavra, frase ou enunciado) com uma representação figural trata-se de uma ilustração, enquanto o processo inverso se refere a uma descrição.

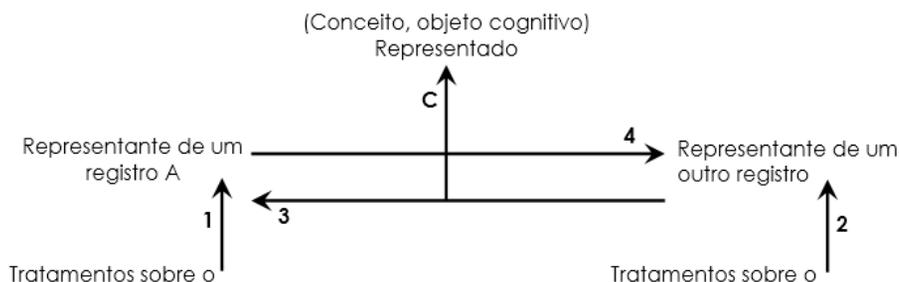
Ressalta-se, também, neste estudo, que a análise das produções dos estudantes está pautada no modelo cognitivo da representação sobre a função de objetivação, a qual "[...] corresponde à descoberta pelo próprio sujeito do que até então ele mesmo não supunha, mesmo se outros lhe houvessem explicado" (DUVAL, 2009, p. 41).

De acordo com Duval (2009), a função de objetivação compreende duas relações possíveis entre representante (signo utilizado para representar o objeto matemático) e representado (objeto matemático percebido, conceito e propriedades). A primeira relação se refere à atividade cognitiva de tratamento

do representante; a segunda refere-se à atividade cognitiva de conversão dos representantes, que é necessária à função de objetivação. A Figura 1 apresenta o modelo da representação pautado na função de objetivação.

Figura 1

Modelo da representação centrado sobre a função de objetivação



Fonte: Duval (2009, p. 89).

No modelo representado na Figura 1, Duval (2009) descreve que as flechas 1 e 2 referem-se às transformações internas a um registro, ou seja, tratamento, as flechas 3 e 4 referem-se às conversões que devem ser realizadas, enquanto a flecha C compreende a coordenação de dois registros. Segundo Duval (2004), é, durante o processo de coordenar diferentes registros de representação semiótica, que emerge a função de objetivação.

Ambientes de geometria dinâmica e o software GeoGebra

O avanço em tecnologias didáticas nos últimos anos, em especial, a computacional, tem levado à evolução de novas ferramentas educacionais (*softwares*) visando apresentar um significativo impacto sobre os métodos de ensino e aprendizagem da Matemática nas escolas em seus diversos níveis (BELLEMAIN, 2002; SEDLÁČEK, 2009; STAHL, 2013).

Nesse contexto, se enquadram os ambientes de geometria dinâmica, em que pesquisadores, professores e estudantes podem utilizá-los para fins de pesquisa, bem como para potencializar a compreensão de conceitos, características, propriedades e resultados sobre objetos geométricos representados



(BELLEMAIN, 2002; ISOTANI, BRANDÃO, 2006; SEDLÁČEK, 2009; STAHL, 2013; GRAVINA, 2015).

De acordo com Sedláček (2009), um ambiente de geometria dinâmica é caracterizado pelo uso de *softwares*, os quais oferecem ao sujeito a possibilidade de formar e manipular representações geométricas em um meio visual como, por exemplo, a tela de um computador.

Os ambientes de geometria dinâmica ganharam relevância com o potencial dos computadores pessoais, oferecendo interface gráfica a objetos, impulsionando o desenvolvimento de tecnologias para *softwares*, jogos e vídeos (STAHL, 2013). Nesta perspectiva, os ambientes de geometria dinâmica foram desenvolvidos para permitir aos usuários a construção de figuras geométricas com rótulos e movimentar as representações de objetos geométricos, de modo que as propriedades desses objetos preservem formas ou propriedades, o que caracteriza a dependência da figura. Além disso, em um ambiente de geometria dinâmica, é possível “[...] criar e experimentar diferentes representações dos objetos matemáticos” (NÓBRIGA, 2015, p. 69).

Segundo Goldin (2002), uma representação é uma configuração que pode representar algo, de alguma forma, visto que possibilita interpretar, conectar, corresponder, denotar, retratar, designar, descrever, codificar, significar, fazer referência ou simbolizar o representado (objeto). Complementando, as representações são ferramentas que possibilitam articular, clarificar, justificar e comunicar raciocínios matemáticos decorrentes do estudo de seus objetos (WOLECK, 2001). Nesse aspecto, ressalta-se que:

As representações têm um papel central na elaboração e evolução dos saberes e na construção dos conhecimentos pelo sujeito, o computador pode contribuir de forma significativa nesses processos com novos sistemas de representação. Os softwares de geometria dinâmica constituem exemplos do uso do computador na criação de novos sistemas de representação dos objetos da geometria (BELLEMAIN, 2002, p. 55).

Dessa forma, Gravina (2015) ressalta que os *softwares* de geometria dinâmica têm duas características fundamentais, a saber: (i) uma diz respeito à disponibilização da representação semiótica, ou seja, a figura dinâmica e (ii) a outra se refere à representação semiótica que informa a relação funcional entre objetos geométricos representados. Além disso, as construções são



dinâmicas, uma vez que podem ser modificadas em dimensão e posição sem a perda dos vínculos geométricos que as caracterizam (GERÔNIMO; BARROS; FRANCO, 2010).

Um *software* de geometria dinâmica “[...] possibilita, a partir de uma única construção, efetuar um número arbitrário de testes, o que seria praticamente impossível com régua e compasso” (ISOTANI; BRANDÃO, 2006, p. 121). Além disso, esses *softwares* fornecem um importante meio visual de situações geométricas, pois a capacidade de seus recursos em animar permite diversas maneiras de construção, movimentos, configurações rotativas e observações a partir de diferentes pontos de vista (OSTA, 1998).

Para Candeias e Ponte (2008), os *softwares* de geometria dinâmica permitem formar e movimentar as representações de objetos da Geometria Euclidiana, bem como explorar e investigar relações entre tais objetos. Esses autores enfatizam que as construções de figuras realizadas em ambientes de geometria dinâmica são rigorosas e, além do mais, é possível medir segmentos, ângulos, arcos, superfícies, volumes etc., bem como realizar cálculos com essas medidas.

66

“Em uma aula tradicional de geometria, o professor enuncia conceitos, definições e propriedades, assim o aluno apenas 'ouve' (e eventualmente 'vê' figuras estáticas)” (ISOTANI; BRANDÃO, 2006, p. 122). Entretanto, segundo esses autores, com os *softwares* de geometria dinâmica, o estudante tem a possibilidade de realizar testes e verificar hipóteses que ele próprio estabelece acerca de propriedades, características e conceitos dos objetos geométricos representados na tela do computador, pois, por meio da ação de arrastar e da manipulação direta, que compreende uma interação instantânea e reversível, o estudante pode refutar construções inconsistentes (ALMOULOU; SALAZAR, 2015).

Desta forma, fica evidente que a geometria dinâmica apresenta três características, a saber: arrastar dinâmico, construção dinâmica e dependências dinâmicas. Arrastar pontos proporciona ao usuário formar figuras geométricas dinâmicas de modo a explorar essas figuras. E isso, não é possível de ser efetivado em meios fenomenológicos de produção de representações como, por exemplo, papiros, placas de argila, pergaminho, livros impressos, lápis, papel, giz e lousa, uma vez que não permitem variar tamanho e não são meios de comunicação interativos (STAHL, 2013).



De acordo com Almouloud e Salazar (2015), é fundamental o uso de *softwares* de geometria dinâmica quando se pretende trabalhar com figuras geométricas, uma vez que fornecem outra ótica sobre essas figuras, pois sua operação proporciona agrupamentos simultâneos por justaposição e sobreposição. Conforme esses autores, tais agrupamentos não são possíveis de ser realizados simultaneamente quando a atividade envolve ferramentas físicas como, por exemplo, régua, compasso, lápis etc.

Para Laborde (1998), os *softwares* de geometria dinâmica potencializam a percepção visual, a qual desempenha um importante papel no processo de resolução de tarefas. Nóbriga (2015) destaca que, ao realizar a construção de uma representação figural na área de desenho do *software*, o estudante tem a possibilidade de alterar as posições e estruturas dos objetos representados inicialmente, uma vez que o *software* redesenhará a construção, visando preservar as propriedades, os vínculos e as relações originais.

Nesse contexto, pesquisas sobre ambientes de geometria dinâmica mostram que a interação com esses ambientes potencializa ao estudante construir figuras geométricas de diferentes níveis de complexidade, explorar e explicar relações geométricas percebidas, conjecturar resultados e realizar provas dedutivas (JONES, 2002).

Enfim, autores, como Laborde (1998; 2000), Jones (2002; 2005), Jackiw e Sinclair (2007), Brunheira e Ponte (2016) e Jones e Tzekaki (2016), destacam a importância e as vantagens de trabalhar com ambientes de geometria dinâmica para promover a aprendizagem da geometria em diferentes níveis de ensino, especialmente na formação inicial de professores de Matemática.

Nesse sentido, foi adotado, neste estudo, o GeoGebra, que é um *software* educacional que integra um ambiente de geometria dinâmica com recursos numéricos, algébricos e gráficos. Esse *software* foi desenvolvido para dar apoio ao ensino e à aprendizagem da Matemática, tanto na educação básica quanto no ensino superior (HOHENWARTER, HOHENWARTER, LAVICZA, 2008; PREINER, 2008; OROS, SANTOS, NÓBRIGA, 2014).

Compreende-se o GeoGebra como uma multiplataforma, que integra uma diversidade de representações semióticas (figural, simbólica, língua natural etc.), e “[...] permite construir diferentes representações num mesmo ambiente” (NÓBRIGA, 2015, p. 79). Além disso, o *software* potencializa “[...] significativamente a estruturação geométrica, o que deriva de diferentes características e

potencialidades que reconhecemos [...]” no ambiente de geometria dinâmica (BRUNHEIRA; PONTE, 2016, p. 350).

Para Abar e Alencar (2013), uma das principais características do GeoGebra é a possibilidade de se trabalhar, simultaneamente, com diferentes representações semióticas sobre um mesmo objeto matemático. Isso favorece a compreensão em Matemática. Nesta ótica, Abar (2011) destaca que o aspecto dinâmico apresentado pelo GeoGebra permite ao professor e ao estudante propor conjecturas e testar hipóteses, além de possibilitar ao indivíduo mobilizar e coordenar diversas representações semióticas acerca de um mesmo objeto matemático.

De acordo com Lovis e Franco (2013), o desenvolvimento de tarefas de Geometria Euclidiana, por meio do uso do GeoGebra, possibilita formar figuras para representar diferentes objetos geométricos, como também estabelecer e verificar propriedades dos objetos e entre objetos, formar e testar conjecturas e justificar raciocínios.

Neste sentido, os estudos acerca do conhecimento geométrico de professores e futuros professores de Matemática apontam que é necessário um olhar para o desenvolvimento da compreensão de objetos geométricos n -dimensionais (dimensão 0, 1, 2 e 3), promovendo, para isso, o uso de tecnologia, em especial, os ambientes de geometria dinâmica (JONES; TZEKAKI, 2016).

Nesta perspectiva, a utilização de representações figurais em ambientes de geometria dinâmica “[...]” pode ser uma fonte de explorações e de atitudes que concorrem para o desenvolvimento do conhecimento geométrico “[...]”, em especial a apreensão de objetos da Geometria Euclidiana (GRAVINA, 2015, p. 251).

Opções metodológicas

Este estudo se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa na perspectiva do paradigma interpretativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), em que se adotou, como modalidade de pesquisa, o estudo de caso (MERRIAM, 1988; PONTE, 2006; YIN, 2010).

O estudo de caso compreende em detalhes o “como” e os “porquês” de uma entidade bem definida, a saber: uma pessoa, um grupo, uma



disciplina, um curso, um sistema educativo, uma instituição, uma política específica, um bairro, uma comunidade, uma empresa ou outra unidade social (MERRIAM, 1988; PONTE, 2006).

Nesta perspectiva, foi realizado um estudo de caso único holístico em virtude da singularidade da situação (YIN, 2010), uma vez que se buscou estudar globalmente uma única turma de estudantes de uma disciplina de Geometria Euclidiana, do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Matemática de uma universidade ao norte do Estado do Paraná, onde os participantes resolveram tarefas de geometria com o apoio do GeoGebra durante o segundo semestre letivo de 2015.

De acordo com Ponte (2006), um estudo de caso produz sempre um conhecimento do tipo particular, uma vez que se procura encontrar algo de universal no particular. Assim, neste artigo, é apresentada a análise de uma das tarefas realizadas, que cumpre com o objetivo destacado neste texto.

Ambiente do estudo e os participantes

Este estudo foi desenvolvido em um laboratório de informática do Departamento de Matemática da Universidade, o qual era composto por trinta computadores com acesso à internet e ao GeoGebra, um projetor multimídia, uma tela de projeção e um quadro branco, em que eram utilizados para formar e transformar representações semióticas (figurais, simbólicas e língua natural), e também para demonstrar resultados acerca dos objetos geométricos estudados.

Participaram deste estudo nove estudantes que compunham a turma que constituiu o caso estudado. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, eles foram denominados por A1, A2, ..., A9.

O professor da disciplina propôs aos estudantes que se organizassem em equipes, cuja formação ocorreu por meio da relação interpessoal e de forma espontânea. Assim, eles se organizaram em equipes com um, dois ou três integrantes.

Por uma questão de dinâmica de sala de aula, neste estudo, consideraram-se, também, equipes formadas por apenas um integrante, uma vez que alguns estudantes optaram por realizar a tarefa individualmente.

Enfim, foram formadas cinco equipes e denominadas por E1, E2, ..., E5. A formação de cada equipe ocorreu da seguinte maneira: equipe E1: A1, A2 e A8; equipe E2: A3; equipe E3: A4 e A7; equipe E4: A5 e A6 e equipe E5: A9.

A tarefa em análise

A tarefa, apresentada neste texto, versou sobre a classificação de triângulos quanto às medidas de seus lados, conforme descrito no Quadro 5.

Quadro 5
A Tarefa desenvolvida

| Tarefa | Formação das equipes | Objetivos |
|---|---|--|
| Classificação de triângulos quanto às medidas dos lados e desigualdade triangular | E1: A1, A2, e A8 E2: A3 E3: A4 e A7 E4: A5 e A6 E5: A9 | Formar representações de triângulos a partir de segmentos de reta, classificar triângulos quanto às medidas de seus lados, refletir sobre a condição de existência de triângulos e conjecturar o resultado conhecido como "desigualdade triangular". |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa tarefa possibilitou aos estudantes, com base na interação com as ferramentas do GeoGebra, formar e tratar representações figurais que seriam difíceis de ser exploradas utilizando-se, simplesmente, recursos estáticos, como também, coordenar diferentes representações semióticas, tais como a escrita, em língua natural, e a figural, no ambiente dinâmico. A resolução da tarefa teve duração de 40 minutos e foi norteadas por instruções fornecidas pelo professor e duas questões de natureza aberta, que, de acordo com os pressupostos de Ponte (2005), assentam em ações exploratória e investigativa. No Quadro 6, apresentam-se as instruções e as questões da tarefa proposta.



Quadro 6

Tarefa sobre classificação de triângulos quanto às medidas de seus lados

| Passos e orientações para a formação de representações figurais no GeoGebra | |
|---|---|
| i. | Criar um segmento AB na área de desenho do GeoGebra. |
| ii. | Construir um triângulo equilátero com lados de comprimento igual ao comprimento do segmento AB. |
| iii. | Movimentar os pontos das extremidades do segmento AB e observar o vínculo existente entre o triângulo e o comprimento do segmento. |
| iv. | Criar um segmento FG de comprimento diferente do segmento AB. |
| v. | Construir o triângulo isósceles QRS com dois lados de comprimento igual ao do segmento AB e um lado de comprimento igual ao comprimento do segmento FG. |
| vi. | Movimentar os pontos das extremidades dos segmentos AB e FG e observar o vínculo existente entre o triângulo e o comprimento dos segmentos. |
| vii. | Criar um terceiro segmento KL de comprimento diferente dos segmentos AB e FG. |
| viii. | Construir um triângulo escaleno MNP cujos lados tenham o comprimento dos três segmentos dados. |
| ix. | Movimentar os pontos das extremidades dos segmentos AB, FG e KL e observar o vínculo existente entre o triângulo e o comprimento dos segmentos. |
| Questões | |
| 1. | Os triângulos QRS e MNP sempre existem? |
| 2. | Conjecture um resultado que reflita a resposta dada à primeira questão. |

Fonte: Adaptado de Gerônimo, Barros e Franco (2010, p. 86).

71

Técnicas e procedimentos de recolha de dados

Como técnicas de recolha de dados, foi utilizada a observação participante (ESTRELA, 1994) e a recolha documental (MERRIAN, 1988; YIN, 2010). A partir da observação em sala, registraram-se, em notas de campo, descrições verbais e outras ações pertinentes e significativas dos participantes do estudo.

A recolha documental envolveu protocolos de registro que correspondem a folhas de papel, em que as equipes registraram anotações, esquemas, figuras e respostas acerca das questões norteadoras da tarefa, bem como

arquivos do GeoGebra. Observa-se que os elementos textuais correspondentes às respostas apresentadas pelas equipes à tarefa foram transcritos neste artigo, os quais estão apresentados na seção dos resultados.

Categorias de análises das produções matemáticas da turma

Para analisar e interpretar as produções matemáticas da turma estudada, procurou-se identificar e evidenciar os principais elementos apresentados na resolução da tarefa realizada visando a observar ocorrências significativas acerca das diferentes representações mobilizadas e coordenadas em relação aos objetos geométricos envolvidos na tarefa.

Neste sentido, para este estudo, foram delineadas quatro categorias de análise (Quadro 7), as quais emergiram das interpretações da teoria dos registros de representação semiótica de Duval (2004; 2004a; 2011; 2012; 2012a) e, também, da recolha de dados provenientes deste estudo.

Quadro 7

Categorias de análise para as produções matemáticas dos participantes

| Categorias | Aspectos considerados nas produções matemáticas dos estudantes |
|---|---|
| Coordenar diferentes registros. | Coordenou diferentes registros de representação semiótica para o mesmo objeto geométrico. |
| Articular diferentes apreensões. | Articulou as apreensões perceptiva, operatória, discursiva e sequencial relacionadas a uma figura geométrica. |
| Tomar consciência. | Mobilizou ideias geométricas para a tomada de consciência (objetivação). |
| Apresentar dificuldades ou equívocos conceituais. | Apresentou dificuldades ou equívocos conceituais ao utilizar representações discursivas e não discursivas. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Vale salientar que a análise das produções matemáticas dos participantes deste estudo seguiu um processo transversal, em que todas as categorias foram consideradas, simultaneamente, na análise dos dados (FIORENTINI; LORENZATO, 2009).



Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados recolhidos procedentes de uma tarefa sobre a classificação dos triângulos quanto às medidas de seus lados. Os dados dão evidências das respostas dos estudantes a partir das produções matemáticas registradas no *software* GeoGebra e nos protocolos de registro. Destaca-se também que os dados são apresentados por equipes e sintetizados depois para a turma toda, permitindo conhecer, globalmente, a turma em estudo e corresponder ao objetivo do estudo.

Para iniciar a tarefa, o professor apresentou uma definição à turma que abordou os tipos de triângulos quanto às medidas de seus lados.

Definição: Um triângulo cujos lados têm o mesmo comprimento é chamado triângulo equilátero. Se o triângulo contiver dois lados de mesmo comprimento, ele é chamado triângulo isósceles. Se o triângulo tem todos os lados de comprimentos distintos, ele é denominado triângulo escaleno.

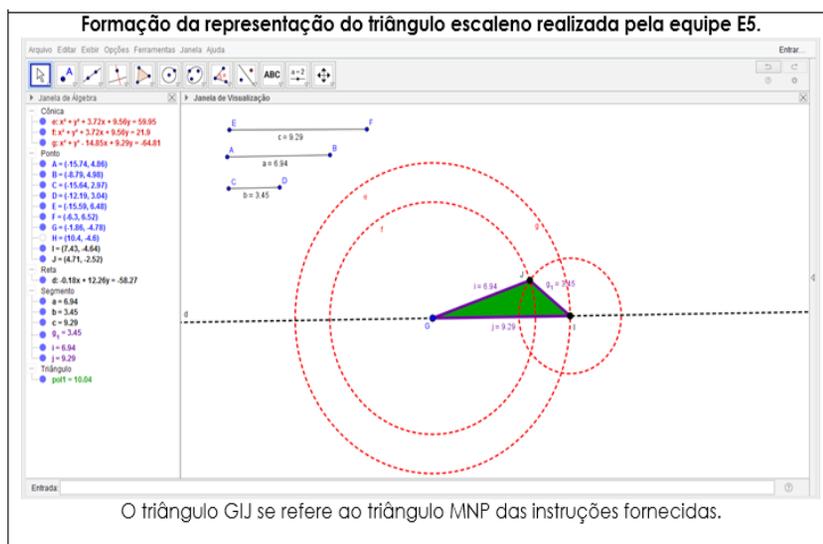
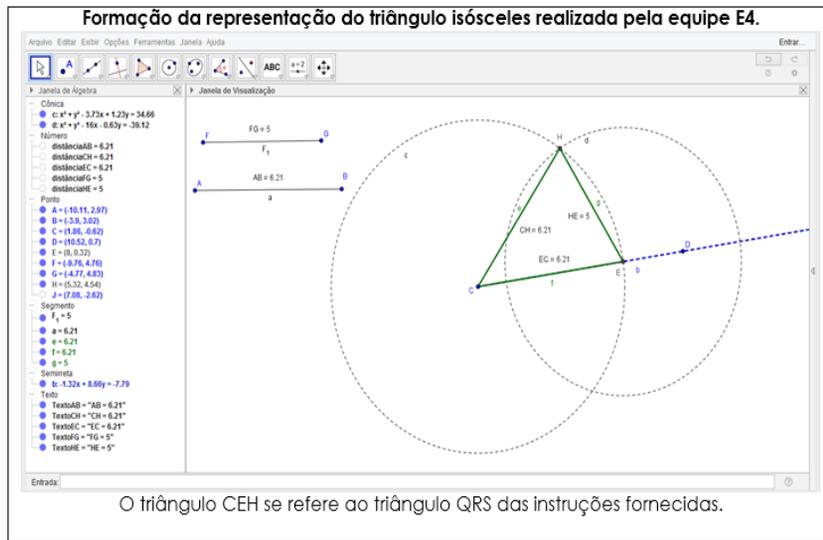
Com a leitura, discussão e interpretação do conteúdo dessa definição, as equipes foram orientadas pelo professor a formar, na janela de visualização do GeoGebra, as representações figurais de cada objeto geométrico, referido na definição.

Observou-se que todas as equipes formaram as representações figurais solicitadas pelo professor. Além disso, para cada uma das representações formadas no *software*, as equipes mobilizaram e coordenaram diferentes conhecimentos geométricos, bem como diferentes ferramentas do GeoGebra com o objetivo de exibir, na sua janela de visualização, os diferentes objetos geométricos compreendidos pela definição dada. Ao concluírem as formações das representações figurais dos triângulos, as equipes responderam às duas questões propostas na tarefa.

No Quadro 8, para exemplificar, são apresentadas as representações figurais formadas no GeoGebra no que diz respeito as respostas relativas à primeira questão (Os triângulos QRS e MNP sempre existem?), de duas equipes.

Quadro 8

Representações figurais dos triângulos isósceles e escaleno



Fonte: Arquivos do GeoGebra – equipes E4 e E5.

O Quadro 8 apresenta as representações figurais formadas, no GeoGebra, dos triângulos isósceles e escaleno das equipes E4 e E5, respectivamente. Essas representações foram obtidas durante a realização da tarefa.



Após as formações das representações figurais de cada tipo de triângulo, as respostas apresentadas pelas equipes para a primeira questão foram: Equipe E1: *“Sim, pois em um plano sempre é possível criar uma reta suporte e um segmento de reta, e assim determinar um triângulo”*.

Equipe E2: *“O triângulo QRS sempre poderá ser construído, pois poderemos modificar o ângulo formado entre os lados iguais de forma a obter os ângulos necessários (formados também pelo lado diferente) para construir o triângulo. O triângulo MNP nem sempre poderá ser construído, pois dependerá das medidas dos segmentos. Poderá acontecer um caso em que não existirá ponto de interseção entre as circunferências com raio igual às medidas dos segmentos”*.

Equipe E3: *“Não”*.

Equipe E4: *“Os triângulos nem sempre existem”*.

Equipe E5: *“Não, nem sempre”*.

Mesmo que, nessa questão, não tenha sido solicitado que as equipes justificassem suas repostas, as equipes E1 e E2 apresentaram seus argumentos sobre a possibilidade ou não de os triângulos isósceles (QRS) e escaleno (MNP) existirem. Salienta-se que, ao concluírem as representações figurais de cada um desses triângulos, as equipes foram instigadas a movimentar os pontos extremos dos segmentos de reta, que permitiram formar as representações de tais triângulos com o intuito de observar o vínculo existente entre os triângulos e os comprimentos dos segmentos.

As equipes E3, E4 e E5 não apresentaram, voluntariamente, uma justificativa, no entanto, a partir das respostas apresentadas por essas equipes, infere-se que realizaram operações figurais, ou seja, alteraram as posições dos pontos das extremidades dos segmentos representados, inicialmente, para poder perceber as transformações ocorridas nos triângulos isósceles e escaleno.

A resposta apresentada pela equipe E1 enfatizou que os triângulos isósceles e escaleno sempre existem, mesmo quando se movimentam os pontos extremos dos segmentos. Neste sentido, destaca-se que a exploração no *software* realizada pela equipe ao movimentar os pontos sugeridos nas orientações, não foi suficiente para que ela pudesse perceber a dependência de existência dos triângulos em relação às medidas dos segmentos. Além disso, a argumentação exteriorizada evidencia a dependência da apreensão

perceptiva da figura e das propriedades visuais das formas. Isso, segundo os pressupostos teóricos de Duval (2004), explicita que a compreensão da equipe ficou condicionada e limitada às formas da representação figural utilizada na janela de visualização do GeoGebra, uma vez que para ela, em um plano, sempre é possível formar uma reta e um segmento de reta e, a partir desses objetos geométricos, forma-se um triângulo. No entanto, essa constatação só é verdadeira para um triângulo equilátero.

A equipe E2 respondeu que o triângulo isósceles (QRS) “*sempre poderá ser construído*” e o triângulo escaleno (MNP) “*nem sempre poderá ser construído*”. A justificativa apresentada pela equipe E2 sobre a existência do triângulo isósceles está ancorada na medida do ângulo formado pelos lados congruentes do triângulo, ou seja, essa medida será alterada sempre que forem modificados os comprimentos dos segmentos AB e FG. Porém, parece que essa equipe não observou que, dependendo das medidas desses segmentos, o ângulo a que ela se referiu não é formado e, portanto, não há formação do triângulo isósceles.

76 Infere-se que essa justificativa está vinculada a duas possibilidades: uma exploração insuficiente dos comprimentos dos segmentos de reta construídos inicialmente, pois, dependendo do nível de mudança dos comprimentos de tais segmentos pode não haver a formação do triângulo isósceles, e isso se verifica quando a soma das medidas de dois lados for menor do que ou igual a medida do terceiro lado, ou a maneira que a equipe construiu o triângulo isósceles impediu a percepção desse fato.

Em relação ao triângulo escaleno, a justificativa exteriorizada pela equipe está correta, pois evidenciou, por meio da apreensão discursiva, que, dependendo do comprimento de um segmento (apreensão operatória) dado não há interseção entre duas das três circunferências (apreensão perceptiva). Isso implica a não formação do triângulo escaleno, o que revela a tomada de consciência da equipe sobre a condição de existência do triângulo MNP. Salienta-se, também, que as mudanças dos comprimentos dos segmentos de reta formados inicialmente ocorreram em virtude da operação que permitiu transladar (reconfigurar) os pontos das extremidades desses segmentos. De acordo com Duval (2004; 2012; 2012a), a reconfiguração é uma operação fundamental no âmbito das figuras geométricas, pois permite reorganizar uma figura tanto mental quanto material ou instrumentalmente.



Sublinha-se que o conteúdo das respostas apresentadas pelas equipes E3, E4 e E5 enfatiza que os triângulos isósceles (QRS) e escaleno (MNP) nem sempre existem, mesmo a equipe E3 relatando apenas “não”. Inere-se que as respostas dadas por essas equipes revelam que elas observaram que alterar o comprimento dos segmentos formados inicialmente, quando se arrasta os pontos de suas extremidades pela janela de visualização do GeoGebra, implica a formação ou não dos triângulos, ou seja, conforme for o comprimento de um dos segmentos existe ou não os triângulos. Nesta perspectiva, avalia-se que essas equipes tomaram consciência sobre a existência de triângulos (isósceles ou escaleno) vinculados aos comprimentos dos segmentos de reta dados.

As respostas apresentadas pelas equipes à segunda questão (Conjecture um resultado que reflita a resposta dada à primeira questão) foram:

Equipe E1: *“De maneira análoga a questão 1, dado um plano, um segmento de reta e uma reta suporte, esses dois pertencentes a sempre é possível construir um triângulo”.*

Equipe E2: *Não apresentou uma conjectura.*

Equipe E3: *“Quando a soma de dois lados de um triângulo é maior que a medida do lado que sobrou o triângulo não existe”.*

Equipe E4: *“Quando a medida de um lado do triângulo ultrapassa a soma das medidas dos outros dois lados do triângulo, ele deixa de existir. Um dos resultados é a desigualdade triangular”.*

Equipe E5: *“O triângulo existirá somente se a soma dos lados menores for maior que o lado maior, ou seja, para quaisquer lados a , b , c a soma $a+b$ deve ser maior que c . Corrigindo: a , b , c são segmentos e não lados”.*

Essa segunda questão teve por objetivo enunciar uma conjectura para o resultado conhecido como desigualdade triangular. Um enunciado para essa conjectura é: *“em todo triângulo, a soma dos comprimentos de dois lados é maior que o comprimento do terceiro lado”.* Observa-se que a desigualdade triangular fornece um resultado que impede a formação de triângulos com quaisquer medidas de lados.

A conjectura apresentada pela equipe E1 revela que, com um plano, uma reta e um segmento de reta, é possível formar um triângulo. Destaca-se que essa conjectura reflete a resposta dada na primeira questão, no entanto, é uma conjectura insuficiente, pois o significado de seu conteúdo permite apenas formar triângulos equiláteros, o que está correto, mas não possibilita a formação

de triângulos isósceles ou escalenos. Infere-se que essa equipe parece não ter refletido sobre os segmentos de reta dados nas instruções fornecidas na tarefa para representar figuradamente os triângulos isósceles e escaleno, uma vez que se esperava que a equipe observasse que a possibilidade de construção de tais triângulos estava vinculada às medidas dos segmentos representados na janela de visualização do GeoGebra.

A equipe E2 não apresentou uma conjectura mesmo respondendo na primeira questão que a formação do triângulo escaleno depende do comprimento dos segmentos construídos inicialmente. Tal fato representa uma lacuna para a análise e interpretação, pois uma questão sem resposta nada pode dizer o que a equipe compreendeu sobre os objetos geométricos envolvidos.

A equipe E3 apresentou uma conjectura textualmente equivocada, pois o conteúdo de sua representação discursiva, escrita em língua natural, evidencia que o *"triângulo não existe"* quando a soma das medidas de dois de seus lados é maior do que a medida do terceiro lado. Acredita-se que foi uma distração da equipe ao inserir a palavra "não", pois procurou, em sua conjectura, relacionar as medidas dos segmentos representados inicialmente com a possibilidade de formação de triângulos. Destaca-se que, ao suprimir a palavra "não", a ideia matemática da conjectura permanece correta, mesmo que a equipe tenha escrito "soma de dois lados", pois a dificuldade em coordenar o registro em língua natural, na sua modalidade escrita, para designar os diferentes objetos matemáticos envolvidos pode ter suscitado tal equívoco.

A equipe E4 apresentou uma conjectura correta, pois o conteúdo de seu enunciado explicita que não há triângulo quando a medida de um dos lados do triângulo é maior do que a soma das medidas dos outros dois lados. Infere-se que essa equipe tomou consciência (objetivação) do vínculo existente entre os triângulos (dependentes) e o comprimento dos lados (independentes). No entanto, essa equipe poderia considerar ainda o caso em que a medida de um lado é igual à soma das medidas dos outros dois.

A conjectura apresentada pela equipe E5 está correta. Em sua resposta, revela, por meio da integração e coordenação simultânea dos registros em língua natural e simbólico, que o triângulo existe quando a soma das medidas de dois de seus lados é maior do que a medida do terceiro lado, registrado por " $a+b$ deve ser maior que c ". Inicialmente, a equipe particularizou sua conjectura ao fazer referência às medidas de lados menor e maior, e não usou a



expressão “medida”, no entanto, vale ressaltar que registrou, simbolicamente, “a”, “b” e “c” para referenciar as medidas de tais segmentos.

De modo geral, infere-se a ocorrência de objetivação por essa equipe sobre o significado da desigualdade triangular, pois, de acordo com os pressupostos teóricos de Duval (2004), a equipe coordenou diferentes registros de representação semiótica para evidenciar sua apreensão sobre a condição de existência de triângulos a partir de medidas de segmentos dados.

No Quadro 9, apresenta-se uma síntese da turma estudada acerca das atividades cognitivas, os registros mobilizados e coordenados e, também, as ações/ocorrências que foram identificados durante o processo de resolução da tarefa.

Quadro 9
Síntese da turma estudada

| Atividades cognitivas | | Registros mobilizados e co-ordenados | Ações/ocorrências |
|----------------------------|--|---|--|
| Formação de representações | Apreensões perceptiva e sequencial | Figural: GeoGebra | Reproduzir marcas, contrastes e contornos percebidos. pontos: A, B, B', C, E, F, G, I, J, ... retas: b e d segmentos: AB, FG, EF, CD, ... semirretas: a e b circunferências: c, d, e, f, g triângulos: CFG, ABC, ABB', CHE, GIJ |
| | Representação discursiva - Língua Natural e Simbólica: caracteres, símbolos algébricos, palavras, frases, expressões simbólicas. | Língua Natural: Protocolos de registro | Designar e descrever objetos nominalmente. plano, reta suporte, segmento de reta, triângulo, lados iguais, lados diferentes, ângulos, medidas dos segmentos, interseção entre circunferências, raios, soma das medidas, desigualdade triangular. |
| | | Simbólico: GeoGebra e protocolos de registro | Empregar símbolos para designar objetos e estabelecer relações (letras, algarismos e símbolos matemáticos). pontos: A, B, C, ... retas: b e d segmentos: AB, FG, EF, CD, ... semirretas: a e b plano: π circunferências: c, d, e, f, g triângulos: GIJ = pol 1, CHE, ... medidas de segmentos: f = 6,21, g = 5, a = 6,94, b = 3,45, c = 9,29, ... desigualdade triangular: a+b maior que c . |

Quadro 9

Síntese da turma estudada (Continuidade)

| Atividades cognitivas | | Registros mobilizados e co-ordenados | Ações/ocorrências |
|---------------------------------|--|--------------------------------------|---|
| Transformação de representações | Apreensões perceptiva e operatória | Tratamento Conversão | Figural |
| | Apreensões perceptiva, operatória e discursiva | Conversão | Língua Natural para Figural |
| | | | Figural para Língua Natural – Simbólico |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se, com base nas informações do Quadro 9, que a apreensão perceptiva ocorreu em todos os momentos da tarefa, pois, de acordo com os pressupostos de Duval (2004; 2012; 2012a), as equipes puderam reconhecer, perceptivelmente, as variações dimensionais e qualitativas (formas, traços, contornos, contrastes, tamanhos, espessuras, nomes, cores etc.) das representações figurais de cada um dos objetos geométricos estudados na tarefa. A apreensão sequencial ocorreu no momento inicial da tarefa, uma vez que favoreceu a reprodução de figuras específicas para representar os objetos geométricos em estudo. As apreensões operatória e discursiva ocorreram em momentos simultâneos, pós-formação das figuras, visto que a primeira potencializou as modificações possíveis das figuras e a segunda permitiu tecer hipóteses e estabelecer relações e propriedades entre diferentes objetos matemáticos com base nas modificações realizadas nas representações figurais.

Os registros mobilizados e coordenados pela turma estudada foram o figural, o simbólico e o da língua natural, o que ficou evidenciado na reprodução de marcas, contrastes e contornos percebidos, na designação e descrição



de objetos nominalmente, no emprego de símbolos e nas diversas transformações (tratamentos e conversões) realizadas no processo de resolução da tarefa.

Conclusão

A principal contribuição deste estudo está voltada a conhecer a compreensão conceitual geométrica de estudantes de Matemática: Bacharelado e Licenciatura, ressaltando a utilização de ambientes de geometria dinâmica, em particular, o GeoGebra.

Do ponto de vista da aprendizagem da geometria, considera-se que as resoluções, apresentadas pelas equipes, evidenciaram a pertinência da tarefa de natureza exploratória e investigativa, a qual compreendeu construções geométricas relativas a tipos de triângulos quanto às medidas de seus lados, proporcionando, assim, a coordenação de múltiplas representações semióticas.

Sublinha-se que a apreensão dos objetos geométricos envolvidos nessa tarefa ocorreu, sinergicamente, em virtude da coordenação entre os registros da língua natural, figural e simbólico, da articulação entre as apreensões perceptiva, sequencial, operatória e discursiva relativas a uma figura geométrica, e também quando as equipes tomaram consciência (objetivação) das propriedades e relações entre os objetos matemáticos envolvidos com base nas diferentes representações mobilizadas e coordenadas.

Convém salientar que algumas conversões, realizadas do registro figural para o registro da língua natural, revelaram dificuldades dos participantes em reconhecer o vínculo existente entre as medidas dos segmentos de reta construídos inicialmente com a formação dos triângulos isósceles e escaleno.

Infere-se ainda a influência do GeoGebra para a apreensão dos objetos geométricos, uma vez que o *software* permitiu as equipes que cumprissem as três atividades cognitivas relacionadas a qualquer representação semiótica, ou seja, formar, tratar e converter representações, bem como trabalhar com conceitos formais da geometria associados às suas ferramentas.

Enfim, o fato de se ter diferentes representações integradas entre si contribuiu para a apreensão dos objetos geométricos abordados na tarefa desenvolvida, a qual assentou na exploração de ferramentas e funcionalidade do GeoGebra e, também, na investigação sobre quais hipóteses considerar



para formar representações figurais de triângulos com base em segmentos de reta dados e como estabelecer relações percebidas.

Referências

ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira. Educação Matemática na Era Digital. **Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, San Cristobal de La Laguna, n. 27, p.13-28, out. 2011.

ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira; ALENCAR, Sergio Vicente. A Gênese instrumental na interação com o GeoGebra: uma proposta para a formação continuada de professores de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 46, p.349-365, ago. 2013.

ALMOULOUD, Saddo Ag; SALAZAR, Jesus Victoria Flores. Registro figural no ambiente de geometria dinâmica. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 5, p.919-941, dez. 2015.

BATTISTA, Michael T. The development of geometric and spatial thinking. In: LESTER, Frank K. (Ed.). **Second handbook of research on mathematics teaching and learning**, Reston, VA: NCTM, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BELLEMMAIN, Franck. O Paradigma Micromundo. In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA, 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

BRUNHEIRA, Lina; PONTE, João Pedro da. Realizar construções geométricas com o GeoGebra: o contributo do AGD para a estruturação geométrica. In: CANAVARRO, Ana Paula; BORRALHO, António; BROCARD, Joana; SANTOS, Leonor (Eds.). **Atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática**: Recursos na Educação Matemática, Évora: Universidade de Évora, 2016.

CANDEIAS, Nuno; PONTE, João Pedro da. Geometry learning: The role of tasks, working models, and dynamics geometry software. In: CZARNOCHA, Bronisław (Ed.). **Handbook of mathematics teaching research**. Rzeszów: University of Rzeszów, 2008.

DUVAL, Raymond. Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. **Annales de Didactique et de Sciences Cognitives**, Strasbourg, n. 5, p.37-65, 1993.



_____. **Semiosis y pensamiento humano**: registros semióticos y aprendizajes intelectuales. Traducción Myriam Veja Restrepo. Cali: Universidad del Valle, 2004.

_____. **Los problemas fundamentales en el aprendizaje de las matemáticas y de las formas superiores en el desarrollo cognitivo**. Traducción Myriam Veja Restrepo. Cali: Universidad del Valle, 2004a.

_____. **Semiósis e pensamento humano**: registros semióticos e aprendizagens intelectuais. Tradução Lênio Fernandes Levy e Marisa Rosâni Abreu da Silveira. São Paulo: Livraria da Física, 2009 (Fascículo I).

_____. **Ver e ensinar a matemática de outra forma**: entrar no modo matemático de pensar: os registros de representações semióticas. Tradução Marlene Alves Dias. São Paulo: PROEM, 2011.

_____. Abordagem cognitiva de problemas de geometria em termos de congruência. Tradução Mércles Thadeu Moretti. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 118-138, 2012.

_____. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. Tradução Mércles Thadeu Moretti. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 266-297, 2012a.

DUVAL, Raymond; GODIN, Marc. Les changements de regard nécessaires sur les figures. **Grand N**, Grenoble, n. 76, p. 7-27, 2005.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes**: uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora, 1994.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2009.

GERÔNIMO, João Roberto; BARROS, Rui Marcos de Oliveira; FRANCO, Valdeni Soliani. **Geometria euclidiana plana**: um estudo com o software GeoGebra. Maringá: EDUEM, 2010.

GOLDIN, Gerald. Representation in mathematical learning and problem solving. In: ENGLISH, Lyn D. (Ed.). **Handbook of International research in mathematics education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

GRAVINA, Maria Alice. Geometria dinâmica uma nova abordagem para o aprendizado da geometria. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação; 7. 1996. Belo Horizonte **Anais...** Belo Horizonte, 1996.



_____. O potencial semiótico do GeoGebra na aprendizagem da geometria: uma experiência ilustrativa. **VIDYA**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p.237-253, jul./dez. 2015.

HOHENWARTER, Judith; HOHENWARTER, Markus; LAVICZA, Zsolt. Introducing dynamic mathematics software to secondary school teachers: the case of GeoGebra. **Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching**, Waynesville, v. 28, n. 2, p.135-146, 2009.

ISOTANI, Seiji; BRANDÃO, Leônidas de Oliveira. Como usar a geometria dinâmica? O papel do professor e do aluno frente às novas tecnologias. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 12, 2006. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Sociedade Brasileira de Computação, jul. 2006.

JACKIW, Nicholas; SINCLAIR, Nathalie. Dynamic geometry activity design for elementary school mathematics. In: HOYLES, Celia; LAGRANGE, Jean-Baptiste, SUN, Le Hung; SINCLAIR, Nathalie (Eds.). **Proceedings of the seventeenth ICMI study conference "Technology Revisited"**. Paris: Hanoi Institute of Technology and Didirem University, 2007.

JONES, Keith. Research on the use of dynamic geometry software: implications for the classroom. **MicroMath**, Derby, v. 18, n. 3, p.18-20, 2002.

84 _____ . The shaping of student knowledge: learning with dynamic geometry software. **Computer Assisted Learning Conference 2005 (CAL05)**, Bristol, p.4-6 april, 2005.

JONES, Keith; TZEKAKI, Marianna. Research on the teaching and learning of geometry. In: GUTIÉRREZ, Ángel; LEDER, Gilah Chaja; BOERO, Paolo (Eds.). **The second handbook of research on the psychology of mathematics education**, Rotterdam: Sense Publishers, 2016.

LABORDE, Colette. Visual phenomena in the teaching/learning of geometry in a computer-based environment. In: MAMMANA, Carmelo; VILLANI, Vinicio (Eds.). **Perspectives on the teaching of geometry for the 21st century: An ICMI study**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers - Springer, 1998.

_____. Dynamic geometry environments as a source of rich learning contexts for the complex activity of proving. **Educational Studies in Mathematics** (Special edition on proof in dynamics geometry environments). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers - Springer, v. 44, p.151-161, dez. 2000.

LOVIS, Karla Aparecida; FRANCO, Valdeni Soliani. Reflexões sobre o uso do GeoGebra e o ensino de Geometria Euclidiana. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p.149-160, jan./jul. 2013.



MERRIAM, Sharan B. **Case study research in education**: a qualitative approach. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.

NÓBRIGA, Jorge Cássio Costa. **GGBOOK**: uma plataforma que integra o software de geometria dinâmica GeoGebra com editor de texto e equações a fim de permitir a construção de narrativas matemáticas dinâmicas. 2015. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OROS, Valentin; SANTOS, Gilberto Lacerda; NÓBRIGA, Jorge Cássio Costa. GeoGebra in Romanian: the challenges of localising an educational software into a specific socio-cultural context. **GGIJRO**: GeoGebra International Journal of Romania, Galati, v. 4, n. 1, p.1-10, 2014.

OSTA, Iman. Computer technology and the teaching of geometry: introduction. In: MAMMANA, Carmelo; VILLANI, Vinicio (Eds.). **Perspectives on the teaching of geometry for the 21st century**: an ICMI study, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers - Springer, 1998.

PONTE, João Pedro da. Gestão curricular em matemática. In: GTI (Ed.) **O professor e o desenvolvimento curricular**. Lisboa: APM, 2005.

_____. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 19, n. 25, p.105-132, 2006.

PREINER, Judith. **Introducing dynamic mathematics software to mathematics teachers**: the case of GeoGebra (Master's Thesis). University of Salzburg, Salzburg, 2008.

RODRIGUES, Margarida; BERNARDES, Marisa. Ensino e aprendizagem da geometria. In: HENRIQUES, Ana; NUNES, Cláudia; SILVESTRE, Ana; JACINTO, Hélia; PINTO, Hélia; CASEIRO, Ana; PONTE, João Pedro da. (Eds.). **Atas do XXII Seminário de Investigação em Educação Matemática**, Lisboa: APM, 2011.

SEDLÁČEK, Lubomír. A study of the influence of using dynamic geometric systems in mathematical education on the level of knowledge and skills of students. **Acta Didactica Universitatis Comenianae Mathematics**, Bratislava, n. 9, p.81-108, 2009.

STAHL, Gerry. **Translating Euclid**: designing a human-centered mathematics. Saint Raphael: Morgan & Claypool Publishers, 2013.

WOLECK, Kristine Reed. Listen to Their Pictures An Investigation of Children's Mathematical Drawings. **Roles of representation in school mathematics**. Virginia: National Council of Teachers of Mathematics, Yearbook, 2001.



YIN, Robert K. **Estudo de caso:** Planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Prof. Dr. Idelmar André Zanella

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

Núcleo Regional de Educação de Goioerê | Paraná

Grupo de Pesquisa em Ensino de Geometria – GPEG | Universidade Estadual de Maringá

E-mail | andrezanel@yahoo.com.br

Prof. Dr. Valdeni Soliani Franco

Universidade Estadual de Maringá

Departamento de Matemática

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática

Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geometria – GPEG | Universidade Estadual de Maringá

E-mail | vsfranco@gmail.com

Profa. Dra. Ana Paula Canavarro

Universidade de Évora | Portugal

Departamento de Pedagogia e Educação

Grupo de Pesquisa em Ensino de Geometria – GPEG | Universidade Estadual de Maringá

E-mail | apc@uevora.pt

Recebido 12 mar. 2018

Aceito 14 abr. 2018



Percepção ambiental: um estudo numa escola pública municipal de Chapecó – Santa Catarina

Simone Ruppenthal
Unidade Central de Educação Faem Faculdades
Ivo Dickmann
Ireno Antonio Berticelli
Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Resumo

Este artigo analisa as percepções que emergem do imaginário de estudantes numa Escola Municipal de Ensino Fundamental de Chapecó-Santa Catarina. Teve, como referência, a teoria da complexidade de Morin, a pedagogia libertadora de Freire e a fenomenologia de Merleau-Ponty. O estudo foi realizado em duas turmas do 9º ano, e a abordagem foi por meio de desenhos, selecionados com base nas categorias: relação ser humano e mundo; ser humano e natureza; ser humano e sociedade e educação e auto-organização. Os resultados demonstram diferenças de percepções entre as duas turmas. Enquanto uma apresenta uma percepção mais complexa entre as relações, a outra turma pouco consegue perceber as ligações existentes que, referente à relação ser humano e meio ambiente, contribui para uma problematização no âmbito social, político e educacional. Pretende-se que este estudo fomente discussões em outros níveis educacionais em prol da mudança paradigmática, superando, assim, a fragmentação do pensamento e do conhecimento socioambientais.

Palavras-chave: Percepção. Ensino fundamental. Educação ambiental. Desenho.

87

Environmental perception: a study in a municipal public school of Chapecó – Santa Catarina

Abstract

This article analyzes the perceptions that emerge from the imaginary of students in a Municipal Elementary School of Chapecó-SC. It had as reference the theory of the complexity of Morin, the liberating pedagogy of Freire and the phenomenology of Merleau-Ponty. The study was carried out in two groups of the 9th year and the approach was through drawings, selected from the categories: human being and world relation; human being and nature; human being and society and education and self-organization. The results demonstrate differences in perceptions between the two classes. While one presents a more complex perception between relationships, the other group can not perceive the existing connections that, referring to the relation between human being and environment, contributes to a problematization in the social, political and educational scope. It is intended that this study foster discussions at other educational levels in favor of paradigmatic change, thus overcoming the fragmentation of socio-environmental thinking and knowledge.

Keywords: Perception. Elementary school. Environmental education. Drawing.

Percepción ambiental: un estudio en una escuela pública municipal de Chapecó – Santa Catarina

Resumen

Este artículo analiza las percepciones que emergen del imaginario de estudiantes en una Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental de Chapecó- Santa Catarina. Se tuvo como referencia la teoría de la complejidad de Morin, la pedagogía liberadora de Freire y la fenomenología de Merleau-Ponty. El estudio fue realizado en dos grupos del 9º año y el abordaje fue a través de dibujos, seleccionados a partir de las categorías: relación ser humano y mundo; ser humano y naturaleza; ser humano y sociedad y educación y auto-organización. Los resultados demuestran diferencias de percepciones entre las dos clases. Mientras una presenta una percepción más compleja entre las relaciones, la otra clase apenas logra percibir los vínculos existentes que, referente a la relación ser humano y medio ambiente, contribuye a una problematización en el ámbito social, político y educativo. Se pretende que este estudio fomente discusiones en otros niveles educativos en pro del cambio paradigmático, superando así la fragmentación del pensamiento y del conocimiento socioambientales. Palabras clave: Percepción. Enseñanza fundamental. Educación ambiental. Dibujo.

Introdução

Considerando a complexidade da qual emerge e permeia o estudo da educação ambiental, se faz necessário reconhecer a importância das dimensões objetivas e subjetivas dos indivíduos; da forma como eles percebem, representam e se relacionam com o meio ambiente. Assim, urge que a percepção ambiental possa ser vista como um dos meios para a compreensão do mundo, das relações estabelecidas, mas, principalmente, da educação. Desta forma, são pertinentes as palavras de Merleau-Ponty para dizer que:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada [...]. Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Tomando como ponto de partida a relação estabelecida entre o ser humano e o mundo, do ser humano com a natureza, foi o que fez Edgar Morin (2003) quando sugeriu que, desde a Educação Infantil, os debates e as problematizações acerca das questões socioambientais fossem percebidos em sua



complexidade, não ignorando a experiência do sujeito. É um saber que não se separa do indivíduo, com quem se encarna.

Desta forma, este artigo apresenta os resultados obtidos na pesquisa de mestrado que teve, como objetivo, analisar, por meio de desenhos, qual a percepção de meio ambiente dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola situada no município de Chapecó-Santa Catarina.

Metodologia

Para desenvolver a pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa fenomenológica, visto que ela propõe o estudo dos fenômenos em seus cenários naturais, buscando compreender ou interpretar os significados que as pessoas lhes conferem, olhando para o ser humano enquanto agentes cuja visão de mundo é o que realmente interessa (MOREIRA, 2002).

A pesquisa qualitativa aqui aplicada tem, como perspectiva, a análise hermenêutica das estruturas subjacentes aos desenhos. Os elementos selecionados, em uma pesquisa qualitativa, muitas vezes, seguem uma lógica diferente da pesquisa padronizada, ou seja, a pesquisa qualitativa obedece a lógicas distintas, podendo ocorrer por critérios, previamente estabelecidos, ou selecionados durante o processo com base nos dados obtidos (FLICK, 2009). No caso deste trabalho, os critérios de seleção dos elementos analisados foram definidos, previamente, de acordo com as categorias de análises.

Com essa compreensão, o enfoque qualitativo do trabalho é direcionado com base na experiência construída pelos sujeitos e no seu contato com o mundo. Mundo esse que quantitativa e qualitativamente é percebido cheio de significados, mundo que atribui às coisas percebidas novos sentidos e novos valores. A pesquisa qualitativa busca interpretar dados da realidade com base na perspectiva dos pesquisados. Considerando que ela representa dados de uma realidade específica, a pesquisa qualitativa se apresenta em um contexto histórico-social e temporal-espacial.

A primeira intervenção às turmas teve início com uma conversa sobre o descarte dos lixos eletrônicos (assunto abordado pela professora de ciências nas aulas anteriores), em seguida, os estudantes assistiram ao vídeo "História das Coisas" que teve, como objetivo, estimular os alunos a discutir o que percebem sobre o meio ambiente e seus problemas. Na sequência, os alunos foram convidados a fazer um desenho que retratasse como percebem o meio

ambiente. Para conclusão desta atividade, foram necessárias duas aulas, cada uma com, aproximadamente, quarenta minutos. O encontro foi finalizado com a socialização dos desenhos pelos estudantes.

A metodologia utilizada para analisar e apresentar os resultados ocorreu pela triangulação das informações contidas nos desenhos, nos textos produzidos pelos estudantes do 9º ano e pela apresentação individual do desenho elaborado. Foi uma interpretação simples, porém criteriosa, identificando a presença de elementos que indicam como o sujeito percebe o meio ambiente.

Visando estabelecer uma aproximação dessa proposta com os desenhos efetivados pelos alunos, defiram-se as seguintes categorias como mediadora das análises dos resultados: Ser humano – categoria que propõe compreender a complexidade em si mesmo, nas ideias de unidade e de multiplicidade de não reduzir o todo às partes, nem as partes ao todo, com vistas ao entendimento das percepções ambientais representadas pelos sujeitos da pesquisa a partir das relações; Natureza/mundo – essas duas categorias juntas buscam analisar quais as significações atribuídas pelos alunos ao meio ambiente; Ser humano/Sociedade – propõe pensar a vida em sociedade, rompendo com dicotomias e paradigmas estabelecidos pelo pensamento cartesiano; Educação/auto-organização – propõe uma discussão entre o sistema educacional e a sua auto-organização de tal forma que seja possível compreender como o meio ambiente é percebido pelos alunos do 9º ano da Escola Municipal Victor Meirelles.

90

Campo da pesquisa

De acordo com os dados estatísticos¹ divulgados pelo IBGE (2015) e pelo Plano decenal dos direitos humanos da criança e do adolescente (CHAPECÓ, 2017), Chapecó - Santa Catarina - conta, atualmente, com quarenta escolas públicas municipais de Ensino Fundamental², sendo 26 localizadas na área urbana e 14 localizadas na área rural. No ano de 2015, o município registrou 9.687 matrículas no Ensino Fundamental e, em 2016, esse número aumentou para 9.923 estudantes matriculados.

O bairro onde a escola está localizada integra, segundo o estudo³ realizado por Antunes (2015), um dos seis mais pobres de Chapecó. No mesmo ano, Dickmann (2015) constatou que 45,42% das famílias recebiam recursos da Bolsa Família⁴ e uma parte considerável da população do bairro mantém, como sua renda principal, o trabalho com material reciclado. Uma das oportunidades de trabalho dentro do próprio bairro é na organização



não-governamental Verde Vida, com sua ação interna chamada Programa Oficina Educativa⁵. Essa ONG é uma associação com fins não econômicos que atua, desde 1994, no município de Chapecó, desenvolvendo importante trabalho social, de fortalecimento de vínculos e convivência educativa, além de atuar na área ambiental.

Sujeitos da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram os adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental da EBM Víctor Meirelles. As turmas convidadas foram a 91 e 92, ambas do turno matutino. Na turma 91, havia 23 alunos sendo 16 meninas e 7 meninos, com 19 trabalhos concluídos. Já a turma 92 possuía 20 alunos, sendo 11 meninas e 9 meninos, com 20 trabalhos concluídos.

Como o objetivo era analisar as percepções que emergem do imaginário de estudantes numa Escola Municipal de Ensino Fundamental de Chapecó - Santa Catarina, um dos instrumentos para coleta de dados utilizado foi o desenho. Essa técnica, de acordo com Aguiar (2004), permite que os estudantes transcrevam informações acerca de suas experiências, construindo, desta forma, uma teia de possibilidades e significados, que, associados à sua produção textual, permitiu compreender a percepção de meio ambiente, manifestada pelos estudantes do 9º ano. Isso se justifica pelo fato de, ao desenhar, os educandos expressam coisas diferentes da própria fala, é a oportunidade que eles têm de expressar o conhecimento acerca do mundo, uma espécie de projeção da sua própria existência e da dos outros, ou melhor, da maneira pela qual se sente existir e sente a existência dos outros.

91

Discussões e resultados

A técnica do desenho, como metodologia de pesquisa, revelou que o imaginário retrata uma consciência preocupada com o que está por vir Chauí (2000). Enquanto, no campo da imaginação, o objeto é posto na imagem como um objeto por inteiro, a percepção observa as coisas, as pessoas, as situações, mas nunca faz de uma só vez e por inteiro. Assim, vai articulando uma situação na outra, num processo contínuo, enriquecendo o conhecimento, percebendo e contemplando novos aspectos ao objeto observado.

Para Aguiar (2004), é necessário desvendar o fenômeno além da sua aparência, não se apegando aos fatos, mas ao significado fundamental

desses desenhos, sempre buscando uma compreensão do todo à parte e da parte para o todo. Afinal, o homem não tem existência independente do mundo. Na tentativa de estabelecer uma compreensão entre a percepção de meio ambiente e as relações estabelecidas em uma dimensão global é que se propõe proceder a uma análise dos desenhos selecionados, tendo, como suporte de análise, a base teórica utilizada nesta pesquisa. Vale dizer que “[...] o fenômeno é parte da relação que se estabelece entre os presentes. Ele não existe, mas é produto de interação, e se constrói em um processo mútuo de desvendamento e esclarecimento” (AGUIAR, 2004, p. 7).

De maneira análoga, o desenho cumpre com relevância seu papel. Surge antes da escrita e revela a maneira do homem, neste caso, o estudante, ver o mundo. Segundo Aguiar (2004, p. 10), “[...] sabemos que as chamadas pinturas rupestres, encontradas em paredes de antigas cavernas, traziam a representação simbólica da forma de viver do homem primitivo, seus conhecimentos, seus medos, suas atividades”.

As decodificações desses desenhos em torno da percepção dos alunos dispõem de diversas possibilidades de interpretação. Tal como a ciência, não há como fornecer uma compreensão completa do fenômeno. Para Aguiar (2004, p. 8), “[...] jamais se chega a um conhecimento definitivo, porque é do mundo da vida que se trata e a própria construção desse conhecimento [...] é elaborada conjuntamente”.

As percepções de meio ambiente, retratadas pelos desenhos, apresentam ideias e compreensões através de ilustrações que permitem a captação de informações, sem que seja necessária uma intensa provocação e expressão verbal. Nesse tipo de coleta de dados, o pesquisador possibilita aos sujeitos pesquisados que representem por meio de desenhos fenômenos, situações e elementos que traduzem a sua percepção de meio ambiente. Mediante a elaboração dos desenhos, foi possível criar um ambiente de diálogo entre a pesquisadora e pesquisados, em que, posteriormente, com o elemento gráfico em mão, se estabeleceu uma conversa baseada em dados registrados nas imagens, possibilitando, assim, que a decodificação ficasse o mais fiel possível do que o sujeito pretendeu desenhar e a forma como este realmente percebe o meio ambiente.

Dos 43 estudantes convidados, apenas 39 estudantes concluíram a atividade. Desses, foram selecionados nove desenhos os quais foram



decodificados na dissertação. Para este artigo, foram selecionados, apenas, quatro. Essa escolha se estabeleceu após uma análise criteriosa sobre as ilustrações e a explicação dos estudantes. Os instrumentos de coleta de dados utilizados no estudo foram: a elaboração de desenhos, um texto e análise de gravuras pelos alunos. Neste texto, serão apresentados, apenas, os resultados da análise dos desenhos.

Foram analisados 39 desenhos, 19 da turma 91, e 20 da turma 92. A análise dos desenhos teve início pela identificação dos elementos semelhantes presentes, sendo classificados de acordo com os elementos apresentados; assim, foi possível construir a Tabela 1.

Tabela 1
Elementos que aparecem com maior e menor frequência nos desenhos

| Elementos | Turma 91 | Turma 92 | Quantidade total |
|---|----------|----------|------------------|
| Escola | 1 | 0 | 1 |
| Solo (montanha, chão) | 0 | 1 | 1 |
| Planeta (pequeno, grande, verde, poluído) | 1 | 2 | 3 |
| Cidade (asfalto, prédios, carros, casas) | 2 | 3 | 5 |
| Animais (pássaros, cachorros, peixes) | 4 | 2 | 6 |
| Poluição (fumaça, poeira, tóxicos) | 6 | 5 | 11 |
| Desmatamento (árvores cortadas, queimadas) | 9 | 4 | 13 |
| Humanos (homens, mulheres, crianças, sozinhos, grupos) | 7 | 6 | 13 |
| Indústrias (fábricas, poluição, produção, grandes, pequenas) | 11 | 2 | 13 |
| Reciclagem de lixo (associações, cooperativas, classificação) | 10 | 3 | 13 |
| Água (rios, lagos, chuva) | 3 | 11 | 14 |
| Sol (pequeno e grande) | 7 | 7 | 14 |
| Mata (árvores grandes e pequenas, sem frutos) | 13 | 15 | 28 |

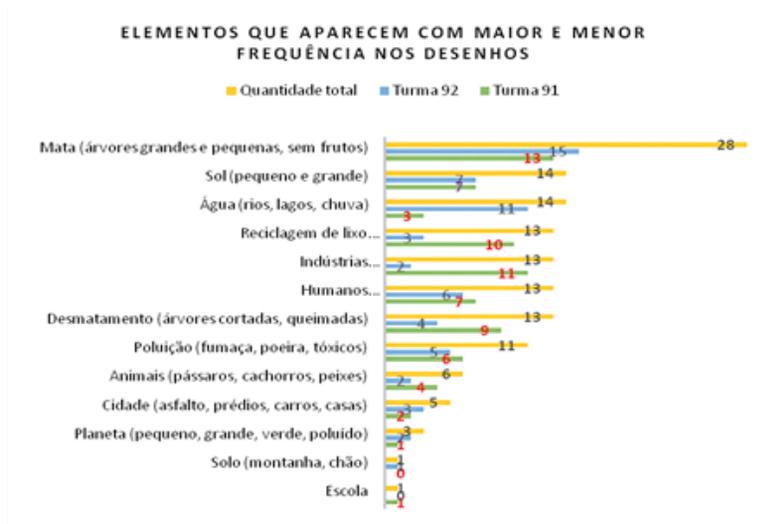
Fonte: Os autores.

Com base na Tabela 1, foi possível iniciar a classificação pelas categorias de análise.

Visando organizar as informações e facilitar a análise dos dados, esses elementos estão representados no Gráfico 1, sendo possível identificar,

previamente, a diferença de elementos expressos pela turma 91, trazendo, para discussão, uma maior diversidade de elementos se comparado com a turma 92.

Gráfico 1



Fonte: Os autores.

Considerando as duas turmas e analisando os dados do Gráfico 1, o que chama a atenção é que, apenas, um desenho enfocou a escola, três desenhos trouxeram a representação do planeta, embora seja possível identificar, em 13 deles, a presença humana. Um mesmo número de desenhos apresenta características de desmatamento, pequenas e grandes indústrias, locais de reciclagem de lixo. Isso leva a perceber a semelhança com a realidade, vivenciada pelos estudantes.

Análise dos desenhos e das citações dos alunos

Ao final da dinâmica, foi solicitado aos alunos que cada um falasse sobre seu desenho. Neste texto, têm-se quatro desenhos que caracterizam os elementos apresentados, de modo geral, pelos alunos, associado à explicação do mesmo.

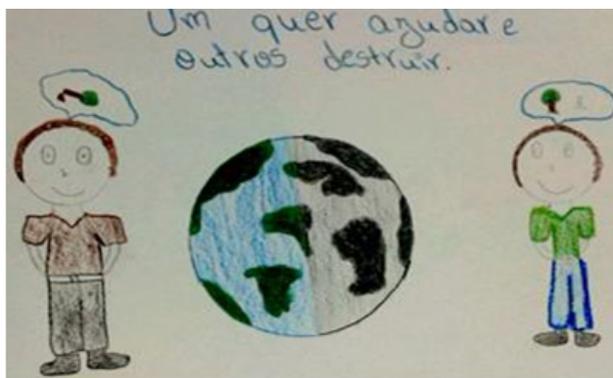


É possível identificar, no desenho A1 (Figura 1) da aluna A.C.G. que, em sua explanação, disse: “[...] algumas pessoas querem ajudar e outras querem destruir o mundo, primeiro o homem destrói a natureza para depois pensar em reconstruir”. O relato da aluna corrobora o desenho, o qual é possível compreender que a relação estabelecida entre o ser humano e o mundo é mútua e, de fato, está ligada a uma dinâmica recíproca.

A estudante apresenta considerações importantes com relação ao ser humano e ao meio ambiente. Isso é reforçado no texto o qual suscita um possível debate em torno das ações do homem diante da natureza, do meio onde vive de modo característico sobre o entorno “[...] no bairro não tem muitas árvores e tem muito lixo nas ruas, tem muitas pessoas que estragam o bairro, que não cuidam das coisas”. Pela passagem, é possível estabelecer um diálogo amplo e constante nas mais variadas dimensões, sejam, sociais, econômicas, antropológicas, ambientais: é a relação Eu-Tu a que Freire (2002) se refere. Esse diálogo possibilita compreender as possíveis relações de poder veiculadas de maneira formal e sistemática na escola, nas relações socioambientais as quais são discutidas de maneira isolada e tratadas com certo reducionismo, ignorando o contexto dos sujeitos, fragmentação identificada no desenho A1.

Desenho A1

95



Autor: A.C.G.S. Turma 91

Fonte: Dinâmica da terceira fase da pesquisa.

As novas racionalidades dos saberes interdisciplinares impulsionam a interação do indivíduo com a natureza e a cultura, na dinâmica, ecológica, econômica, social, religiosa, enfim, entre a relação estabelecida pelos humanos em seu habitat, o planeta Terra (MORIN; KERN, 2003).

É pertinente entender que isolar algo nessa rede complexa e chamá-lo de objeto seria um tanto arbitrário, mas é o que, comumente, se faz. Para Aguiar (2004), os jovens selecionam, ao desenhar, elementos e imagens que fazem parte do seu mundo, da sua vida, estabelecendo um diálogo entre o que a experiência de vida lhe proporciona e o que está simbolizado no desenho.

Essa experiência de que fala Aguiar é relatada em vários desenhos, elementos que remetem ao cotidiano dos adolescentes e que fazem parte do seu lócus existencial, como apresenta delicadamente o desenho C1 (Figura 2).

Durante a socialização, M.J.N. compartilhou que o objetivo do seu desenho é “[...] mostrar a necessidade de dar um destino correto para os lixos”. Também relata que “[...] muitos são possíveis reciclar”. Pelo seu discurso, é possível estabelecer uma relação e uma aproximação do local, da experiência de vida com o desenho da aluna.

Desenho C1



Autor: M.J.N. Turma 91

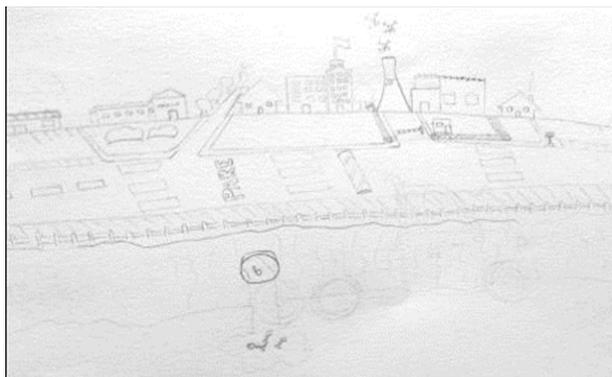
Fonte: Dinâmica da terceira fase da pesquisa.

A possibilidade de reconectar as informações tem a ver com a capacidade de os indivíduos ressignificarem o campo simbólico, o qual define e redefine a interpretação da natureza e do humano. Segundo a estudante M.J.N., promover uma educação ambiental crítica significa ampliar o olhar sobre questões socioambientais, não se resume somente em processos de reciclagens, coleta seletiva, ou sobre o cuidado com as árvores; urge um olhar para além das estruturas estabelecidas.



A exemplo do desenho A2 e corroborando as ideias dos autores aqui estudados, é preciso olhar para todas as dimensões com o intuito de estabelecer um diálogo entre a percepção do estudante e o que apresenta o desenho. Conforme Carvalho (2008), o ser humano intervém na natureza através de suas relações, da sua concepção, dos desejos, da cobiça ou da sua visão de mundo.

Desenho A2



Autor: M.A.N. Turma 91

Fonte: Dinâmica da terceira fase da pesquisa.

97

O olhar sobre o desenho A2 (Figura 3) leva a diversas reflexões, entretanto toda visão possui certa dose de cegueira, já que há um movimento de indivisibilidade entre o sujeito que vê e a coisa percebida. Para Sato (2016), a fenomenologia de Merleau-Ponty considera que a visão não alcança uma visão plena do que aparece; portanto o visível tem sempre aspectos de invisibilidade; por esse motivo, é importante analisar o que disse o estudante M.A.N. sobre o seu desenho. Diz, M.A.N.: “[...] meu desenho representa a cidade, as indústrias que ‘dão’ empregos, desenvolvem e que fazem as coisas que nós compramos, mas estas indústrias jogam nos rios e no ar diversos poluentes”. Ele finaliza dizendo “temos que ajudar a preservar o planeta”.

Vislumbrando os elementos que viabilizam a interpretação da paisagem demonstrada pelo estudante, chegou-se à seguinte reflexão: as dimensões sociais, econômicas e ambientais são retratadas pelo estudante de maneira bem característica no seu desenho, o contexto urbano o qual o sujeito está inserido é marcado pela degradação permanente do meio ambiente. Esse

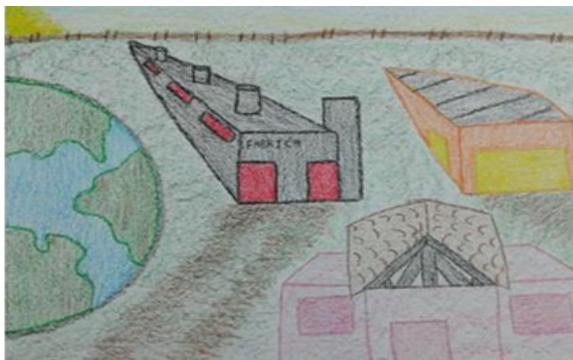
enfraquecimento estrutural é relatado no texto, com a seguinte passagem “[...] ao redor da minha escola existe lixo, poluição, violência. O bairro precisa de ajuda em relação a isso, precisa de pessoas que lutem por essa causa” (M.A.N.).

A relação de preocupação com o outro⁶ é relatada pela estudante na passagem “há muitas casas de pessoas humildes, um bairro bem agitado”, características já representadas no desenho A2 e que se fortalece à medida que se vai analisando e decodificando as outras imagens.

Perceber as intensas alterações que o planeta Terra vive, em paralelo com a evolução do modelo de vida humana, não diz respeito apenas a uma das dimensões da tríade indivíduo-sociedade-espécie apresentada por Morin (2011), isso porque configura o seguinte entrelaçar aqui demonstrado pelos sujeitos pesquisados: a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade, a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, a qual vive para o indivíduo e para a sociedade.

A despeito dessa dinâmica, o aluno A.N. (turma 92) relata que a proposta do desenho C2 é demonstrar “[...] um planeta como meio ambiente, de onde vêm às coisas que vão para as fábricas, que processam e mandam para as distribuidoras, das distribuidoras às lojas e daí para nossas casas”.

Desenho C2



Autor: A.N. Turma 92

Fonte: Dinâmica da terceira fase da pesquisa

Observando, atentamente, o desenho, é possível identificar o ciclo mencionado pelo aluno. O planeta representa o meio ambiente que, em sua



visão, está a serviço do homem, pois fornece os materiais necessários para as indústrias. Na sequência, tem-se a fábrica (como) um sinônimo de crescimento e desenvolvimento econômico, mas também sinônimo e símbolo de preocupação quanto os maus tratos com o meio. O estudante compreende o papel da distribuidora (identificar) nessa dinâmica, de tal modo que próxima dela está o que pode ser considerado pela transcrição do aluno como a casa, ponto-alvo da indústria.

Pelo desenho C2, é possível, claramente, vislumbrar o pensamento cartesiano, operando na relação sociedade e ser humano. Isso fica claro com a divisão dos elementos no desenho e se caracterizam nas disposições das estruturas, as quais instrumentalizam o mundo de forma homogênea, autoritária e excludente, unicamente em prol da rentabilidade do mercado.

Tais disposições instigam a pensar as relações estabelecidas e, nessa ótica, as representações visuais têm a ver com a constituição das subjetividades construídas singularmente, porém alimentadas na pluralidade. Para Petraglia (2008), é viver entre o prazer e a dor da aventura, entre o real e o imaginário, na simultaneidade do uno e do múltiplo.

Conclusão e considerações indicativas

99

Considerando a relevância do tema meio ambiente nos dias atuais, é importante considerar que trabalhar a educação ambiental, desde a infância, como sugere Morin (2003), é algo necessário para a constituição de um sujeito, capaz de compreender a dinâmica relacional a qual o homem está inserido. Tudo que se pode saber do mundo se resume a fenômenos, a objetos ou ideais que existem na mente, situações oferecidas pelas percepções, pela imaginação, pela memória e pela linguagem que formam redes de significações em nosso mundo. Convém receber e atribuir sentidos aos fenômenos com o propósito de descobrir e compreender o funcionamento das estruturas essenciais que os constituem.

Assim, com o propósito de responder à pergunta: quais percepções de meio ambiente emergem do imaginário de estudantes numa Escola Municipal de Ensino Fundamental de Chapecó, Santa Catarina?, o trabalho tinha como objetivo analisar as percepções de meio ambiente que emergem do imaginário de estudantes numa Escola Municipal de Ensino Fundamental de Chapecó, Santa Catarina.

Nesse sentido, estudar as percepções é buscar compreender que há uma infinidade de pensamentos que influenciam e podem ser abordados pelas mais diversas perspectivas. Compreender essas influências não significa esgotá-las em sua essência, mas estabelecer as relações necessárias para que, em outros momentos, essas problemáticas possam ser discutidas.

Este estudo demonstrou a importância e a necessidade de pensar a ciência unificada ao ser humano, o que, em sociedade, implicaria o fim das disciplinas especializadas, das separações fortalecidas no meio educacional. É preciso religar saberes, romper com o processo que, no presente, sob a influência do pensamento cartesiano, formam especialistas e que, por motivos práticos, estabelecem modelos de sistemas, segmentam e não consideram o ser humano como um todo ou como parte integrante da natureza. É essa experiência que Larrosa Bondía (2002) define como algo que me toca; isso porque a experiência não é descoberta, mas inventada, se faz sobre algo que se descobre dialeticamente.

Entende-se que os desenhos dos alunos sobre o meio ambiente podem representar o que eles conhecem e sabem sobre o tema. Portanto, o enfoque de elementos naturais nos desenhos sem a expressiva presença humana pode indicar a necessidade de inserir a dimensão social nas questões sobre o meio ambiente.

Ao finalizar a análise dos desenhos, conclui-se que a turma 91 apresentou uma maior quantidade de elementos os quais são passíveis de problematização, possibilitando uma compreensão ampliada do que se define como percepção de meio ambiente. Já a turma 92 apresentou uma característica ecológica de meio ambiente sem problematizar ou relacionar com o meio.

Seria interessante se o diálogo, entre o ser humano, a natureza, o mundo e a sociedade, pelo processo educativo, considerasse o sujeito em sua complexidade, na sua inteireza, para, através de suas vivências, e dos sentidos, as percepções pudessem compreender e tratar as questões de meio ambiente com totalidade e profundidade.

Os resultados permitem concluir, ainda, que, enquanto a turma 91 apresentou uma leitura complexa, ampla no que se refere à problematização e à compreensão de ser humano interligado ao todo, a grande rede da vida, a turma 92 apresentou uma percepção fragmentada, em que a relação ser



humano, meio ambiente e mundo é construída isoladamente, sem o devido tratamento e a necessária problematização.

A pesquisa demonstrou que, no âmbito educacional, a fragmentação disciplinar existente produz equívocos e distorções na postura e na forma de compreensão do meio ambiente. A análise das duas turmas foi extremamente importante para confirmar à pesquisa que o contexto social, econômico, cultural, em especial, ambiental, do indivíduo, tem significativa influência na formação perceptiva dos estudantes.

Com base no desenvolvimento da pesquisa, justifica-se trazer considerações indicativas para futuras pesquisas com o propósito de compreender a complexidade, com vistas a percepções ambientais, representadas pelos sujeitos da pesquisa:

- Compreender o lócus como algo que faz parte de um todo maior é entender que o equilíbrio e o desequilíbrio, a ordem e a desordem, a incerteza e a certeza fazem parte de um movimento que tem influência do e no homem. É um sistema que se regenera, cria, se reproduz, um projeto inacabado e sempre estará se reconstruindo, portanto, não é possível negá-lo. Contemplar o sujeito, em sua complexidade, enfatiza o aprendizado através de suas experiências e vivências, por meio dos sentidos e das percepções do próprio corpo. Esse comportamento é capaz de ampliar nossa relação com o mundo junto à pluralidade das interpretações.
- Propor, no âmbito educacional, um olhar com vistas à complexidade é estabelecer um elo entre o que se apreende e o que se vive, religando o conhecimento com o contexto de vida. Assim, promove-se um novo educar, que demonstre aos estudantes e educadores que não existe ciência pura, nem verdades absolutas no campo do conhecimento. Portanto, o pensamento complexo navega em um mar de incertezas e deve detectar a dialógica, certeza-incerteza, necessárias para compreensão do homem como indivíduos-sujeitos que emergem na realidade fenomenal.
- O imaginário, a percepção e os desenhos permitem aos jovens integrar diversos aspectos da realidade, muitas vezes conflitantes, porém complementares e que podem ser tensionados pelas discussões educacionais, de forma criativa e produtiva. Afinal, trata-se de um momento dinâmico, um processo do qual não se tem certeza do resultado final.

- Meio ambiente como uma proposta de criar condições de pertencimento ao universo, em toda a sua extensão, na forma como habitamos mutuamente o mundo. O que se defende, como percepção de meio ambiente, é a necessidade de uma educação conectada com os sentidos, com as concepções individuais e coletivas vivenciadas, possibilitando, assim, a transformação de comportamentos, abrindo caminho para um saber compromissado, comprometido e articulado em torno de um projeto claramente exposto que é a vida.
- Superar as dicotomias existentes nas relações [me] parece fundamental para compreender a interação do homem com as condições sociais, econômicas, ambientais, as quais ele é submetido. Superação que perpassa as mais variadas estruturas, rompendo com o pensamento cartesiano e trazendo à luz problemas mascarados pela sociedade.
- Compreender que o sujeito sofre influência na concepção da sua percepção é olhar para as relações como uma teia da qual o indivíduo está conectado. É compreender que as ações interferem sobre o todo e que as mudanças ocorridas ou não ocorridas têm reflexos positivos ou negativos em qualquer âmbito dessa teia. Daí, a necessidade de pensar a religação dos saberes, de mudar paradigmas.
- Mudanças que demandam tempo, e na educação não é diferente, requerem muita reflexão; afinal, todo sistema educacional está pautado em paradigmas conservadores, os quais não são fáceis abandoná-los. Pensar a escola pautada pelo paradigma da complexidade é estar ciente da necessidade de uma prática pedagógica que priorize a formação de um homem responsável pela sua vida e a de seus semelhantes, ampliando, deste modo, sua capacidade perceptiva em volta do todo.

Notas

- 1 Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Censo Educacional 2015
- 2 O recorte apresenta dados do Ensino Fundamental pelo fato de a pesquisa ser desenvolvida com os alunos do 9º ano. Porém, o Plano decenal dos direitos humanos da criança e do adolescente (CHAPECÓ, 2017) apresenta dados correspondente ao que tange à educação de Chapecó.
- 3 Antunes (2015), com o tema Lugares, redes e socialidades: estudo etnográfico nas periferias de Chapecó (SC), apresenta resultados da etnografia que se concentrou na região Leste do município, principalmente nos bairros São Pedro e Bom Pastor, caracterizando esses lugares a partir das concepções e experiências de seus moradores.



- 4 Em Chapecó, há 3.570 famílias beneficiárias do Bolsa Família, 4,93% da população total do município, e inclui 139 famílias que, sem o programa, estariam em condição de extrema pobreza. Em março de 2017, foram transferidos R\$ 441.041,00 às famílias do Programa e o benefício médio repassado foi de R\$ 123,54 por família. Disponível em: www.mds.gov.br/bolsafamilia. Acesso em: 15 abr. 2017.
- 5 Informações coletadas junto ao site do Verde Vida. Disponível em: http://verdevida.org.br/quem_somos.php. Acesso em: 15 abr. 2017.
- 6 A compreensão de outro neste fragmento do texto está ligada diretamente ao outro, no sentido de ser humano, ser vivo e não-vivo, de ambiente, de planeta, os quais interagem em uma dinâmica inter-relacional permanente. Uma relação de alteridade existencial, de cuidado necessário às práticas diárias individuais e coletivas, que corresponde ao que está fora e dentro de nós ao mesmo tempo.

Referências

AGUIAR, Eloísa. **Desenho livre infantil**: leituras fenomenológicas. Rio de Janeiro: E-papers, 2004.

ANTUNES, Camila Sissa. **Lugares, redes e socialidades**: estudo etnográfico nas periferias de Chapecó (SC). 2015. 370f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. **Banco de dados**: informações estatísticas do município de Chapecó. Chapecó, 2014. Disponível em: <http://www.chapeco.sc.gov.br/chapeco/chapeco-dados.html>. Acesso em: 9 mar. 2016.

_____. **Plano decenal dos direitos humanos da criança e do adolescente**. Chapecó: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DICKMANN, Ivo. **A formação de educadores ambientais**: contribuições de Paulo Freire. 2015. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma do pensamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; KERN, Anne Brigitte. **Terra-pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PETRAGLIA, Izabel. **Complexidade em tempos incertos**. Porto, Portugal, 2008.

SATO, Michèle. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, jul. 2016.

Profa. Me. Simone Ruppenthal
Unidade Central de Educação Faem Faculdades
Palavração - Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental
Freiriana
E-mail | ruppenthal@unochapeco.edu.br

Prof. Dr. Ivo Dickmann
Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Unochapecó
Chapecó | Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação | Mestrado
Palavração - Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental
Freiriana
E-mail | educador.ivo@unochapeco.edu.br



Prof. Dr. Ireno Antonio Berticelli
Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Unochapecó
Chapecó | Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação | Mestrado

Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Produção do Conhecimento e Processos
Pedagógicos
E-mail | ibertice@gmail.com

Recebido 3 abr. 2018

Aceito 23 abr. 2018



Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: Cátedras e Grupos de Pesquisas

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tânia Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar o mapeamento de Institutos, Cátedras, Grupos de pesquisas, com aportes freireanos, na América Latina e nos Estados Unidos, visando identificar que atividades acadêmicas realizam e como se constituem em legado da educação de Paulo Freire. Este estudo é recorte de uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, sobre a presença de Paulo Freire no contexto educacional da América Latina e nos Estados Unidos, concluída, em 2016, e financiada pelo CNPq. Para este artigo, alguns dados foram atualizados em 2017. Os procedimentos utilizados na pesquisa foram: revisão bibliográfica, pesquisas *on-line*, visita a universidades via *website*, contactos via *e-mail* e *entrevista aberta* com professores freireanos, participação em eventos, com registro sobre as Cátedras Paulo Freire. Na sistematização dos dados, foram utilizados: quadros com o uso da tabela *excel* e, para a análise, foram criadas categorias temáticas.

Palavras-chave: Paulo Freire. Cátedras e Grupos de Pesquisas. América Latina e Estados Unidos.

106

Paulo Freire in Latin America and the United States: Chairs and Research Groups

Abstract

The objective of this paper is to present the mapping of Institutes, Chairs and Research Groups with contributions of Paulo Freire's thoughts, in both Latin America and the United States, in order to identify which academic activities they perform and how they constitute the legacy of Paulo Freire's education. This study is a summary of an empirical, qualitative approach on the presence of Paulo Freire in the educational context of Latin America and the United States completed in 2016 and funded by CNPq. For this paper, some data were updated in 2017. The procedures used in the research were: bibliographic review, online surveys, visits to universities' websites, e-mail contacts and open interviews with Freirean professors, participation in events with registration about Paulo Freire Chairs. In the data systematization, tables with excel spreadsheet were used, and, for the analysis, thematic categories were created.

Keywords: Paulo Freire. Chairs and Research Groups. Latin America and United States.



Paulo Freire en América Latina y Estados Unidos: Cátedras y Grupos de Investigación

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar el mapeamiento de institutos, cátedras, grupos de investigación, con aportes freireanos, en América Latina y los Estados Unidos, buscando identificar qué actividades académicas logran y cómo se constituyen en el legado de la educación de Paulo Freire. Este estudio es un recorte de una investigación empírica, de abordaje cualitativo, sobre la presencia de Paulo Freire en el contexto educativo de América Latina y los Estados Unidos, concluido en 2016 y financiado por CNPq. Para este artículo, algunos datos fueron actualizados en 2017. Los procedimientos utilizados en la investigación fueron: revisión bibliográfica, encuestas en línea, visita a universidades vía web, contactos vía correo electrónico y entrevistas abiertas con profesores freireanos, participación en eventos, con registro sobre las cátedras Paulo Freire. En la sistematización de los datos, fueron utilizados: cuadros con el uso de la tabla de Excel y, para el análisis, se crearon categorías temáticas. Palabras clave: Paulo Freire. Cátedras e Grupos de investigación. América Latina e Estados Unidos.

Introdução

O legado de Paulo Freire inicia com a construção teórico-metodológica da educação popular e da educação de jovens e adultos, em articulação com os Movimentos Sociais, nos anos 50 e 60 do Séc. XX. Atravessa nos anos de 1980, com o debate sobre as tendências pedagógicas nos cursos de Pedagogia, sendo considerada a sua Pedagogia Humanista – Libertadora. Nos anos 1990, teve forte influência nas escolas das redes de ensino, por meio de políticas educacionais. Nos dias atuais, a educação de Paulo Freire vem sendo campo de estudo realizado por pesquisadores em Grupos de Pesquisas, Centros de Investigações, Institutos e Cátedras Paulo Freire, instituídos em diversos países na América Latina, Estados Unidos, Europa, África, entre outros, que evidenciam a existência de um legado de Paulo Freire e a importância de estudos sobre a sua obra e de experiências educacionais de base freireana.

Este estudo é recorte de uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, sobre a presença de Paulo Freire no contexto educacional da América Latina e nos Estados Unidos, concluída em 2016 e financiada pelo CNPq. Para este artigo, alguns dados foram atualizados em 2017.

Os procedimentos utilizados na pesquisa foram: revisão bibliográfica, pesquisas *on-line*, visita a universidades via *website*, contactos via *e-mail* com professores atuantes na perspectiva freireana, participação em eventos, com registro sobre as Cátedras Paulo Freire e entrevista aberta com pessoas que viabilizaram o mapeamento dos estudos e práticas educacionais pautadas no referencial teórico-metodológico freireano na América Latina e nos Estados Unidos.

Neste texto, o objetivo é apresentar o mapeamento de Institutos, Cátedras, Grupos de pesquisas, com aportes freireanos, na América Latina e nos Estados Unidos, visando identificar que atividades acadêmicas realizam em termos de pesquisa, formação, eventos, publicações e práticas educacionais e como se constituem em legado da educação de Paulo Freire.

O levantamento das Cátedras e Institutos na *Internet* foi feito utilizando-se os descritores: "Instituto Paulo Freire", "Cátedra Paulo Freire", acrescidos de: América Latina, Brasil, Chile, Argentina, Colômbia, México, Costa Rica, Cuba, entre outros. Utilizaram-se, também, *links* de Institutos e Cátedras já encontradas e visitadas na *internet*.

108

No levantamento dos Grupos no Diretório do CNPq, foi estabelecido o descritor "Paulo Freire" que deveria estar mencionado no nome do grupo, nas linhas de pesquisas e nas palavras-chaves. Os grupos que mencionaram, explicitamente, o Paulo Freire ou que estava subtendida a presença de Freire foram considerados como referência de estudo.

Na sistematização dos dados, foram utilizados: quadros com o uso da tabela *excel* e, para a análise, foram criadas categorias temáticas.

As categorias temáticas são definidas por Oliveira e Mota Neto (2011, p. 164) como indicadores de análise, ou seja, "[...] fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados". Essas categorias temáticas são utilizadas para facilitar a organização dos dados.

Assim, as duas principais categorias temáticas elaboradas no artigo foram: (1) Institutos, Grupos e Cátedras Paulo Freire na América Latina e (2) Institutos, Grupos e Cátedras Paulo Freire nos Estados Unidos.

Apresenta-se, inicialmente, o mapeamento de Institutos, Grupos e Cátedras Paulo Freire na América Latina e, posteriormente, nos Estados Unidos.



Institutos/grupos/cátedras Paulo Freire na América Latina

No total, foram encontrados 84 registros de estudos/ações educacionais de Paulo Freire na América Latina, em 11 países, sendo o maior número de registros no Brasil, seguida da Argentina, Colômbia, México e Chile (Quadro 1).

Quadro 1

Países da América Latina com estudos/ações educacionais de Paulo Freire.

| Países | Quantidade |
|------------|------------|
| Brasil | 55 |
| Argentina | 09 |
| Colômbia | 05 |
| México | 03 |
| Chile | 03 |
| Cuba | 01 |
| Venezuela | 02 |
| Nicarágua | 01 |
| Peru | 02 |
| Porto Rico | 01 |
| Costa Rica | 02 |
| Total | 84 |

Fontes: Sites e diretório do CNPq (2011; 2014; 2017).

O Brasil é o que possui maior número de estudos/ações educacionais com base em Paulo Freire, considerando os grupos de pesquisas cadastrados no CNPq, bem como a importância do seu trabalho educacional no Brasil, no âmbito da educação popular, de jovens e adultos, nos movimentos sociais, no campo da pedagogia, nas práticas institucionais, entre outros.

O pensamento educacional de Paulo Freire apresenta um paradigma diferenciado de educação, comprometido politicamente com as classes populares, contribuindo para o processo de inclusão social de diversos segmentos sociais, bem como a construção de práticas em ambientes escolares e não

escolares. É destacado por Peter Maclaren como de suma importância para o quadro sociopolítico atual.

A Pedagogia de Paulo Freire é de suma importância para se revisar, construir e reinventar no âmbito da especificidade contextual do quadro sociopolítico dos dias de hoje, com suas traumatizantes desigualdades. Como Freire, precisamos devolver à libertação o lugar que verdadeiramente lhe cabe, como o projeto central da educação (McLAREN, 2001, p. 196).

Há presença significativa de Paulo Freire nos países da América Latina, principalmente em termos Cátedras e Institutos Paulo Freire. O Brasil possui 08 (oito) Cátedras e 01 (um) Instituto; a Argentina 04 (quatro) Cátedras e 04 (quatro) Institutos; a Venezuela 01 (uma) Cátedra e 01 (um Instituto); a Colômbia 04 (quatro) Cátedras; o México 03 (três) Cátedras; a Costa Rica 02 (duas); o Peru 01 (um) Instituto e Cuba e Porto Rico apenas 01 (uma) Cátedra. Encontrou-se, também, uma Universidade Paulo Freire na Nicarágua (Quadro 2).

Quadro 2

Cátedras, Institutos, Grupos de Pesquisas e Universidade Paulo Freire por país da América Latina

| Países | Cátedras | Institutos | Universidade | Grupos/Redes de Pesquisas |
|------------|----------|------------|--------------|---------------------------|
| Brasil | 08 | 01 | - | 46 |
| México | 03 | - | - | - |
| Argentina | 04 | 04 | - | 01 |
| Costa Rica | 02 | - | - | - |
| Colômbia | 04 | - | - | 01 |
| Cuba | 01 | - | - | - |
| Venezuela | 01 | 01 | - | - |
| Porto Rico | 01 | | | |
| Chile | - | - | - | 03 |
| Nicarágua | - | - | 01 | - |
| Peru | | 01 | - | 01 |
| Total = 84 | 24 | 07 | 01 | 52 |

Fonte: Mafra e Gadotti (2005), sites (2014; 2015; 2017) e Diretório do CNPq (2014).



No Brasil, as Cátedras mais recentes são: Cátedra do Oprimido da UNINOVE, a Cátedra da Universidade Federal de Viçosa e a Cátedra Paulo Freire da Amazônia, vinculada à Universidade do Estado do Pará. No México, a Cátedra de Cuernavaca foi reinstalada em 2013.

No Brasil, as cátedras estão distribuídas em 04 regiões: Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, predominando no estado de São Paulo. No México e na Argentina, as Cátedras estão distribuídas em estados diferenciados (Quadro 3). Em relação às demais Cátedras, poucas foram as informações obtidas em termos de vínculos institucionais e de ações educacionais.

Quadro 3
Cátedras Paulo Freire – Instituições e País

| Países | Cátedras | Instituições | Locais |
|-------------|--|---|---------------|
| Brasil – 08 | Cátedra Paulo Freire | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP | São Paulo |
| | Cátedra Paulo Freire | Universidade Federal de Pernambuco – UFPE | Recife |
| | Cátedra Paulo Freire de Educação de Jovens e Adultos | Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA | Foz do Iguaçu |
| | Cátedra Livre Paulo Freire | Universidade Federal de Viçosa – UFV | Minas Gerais |
| | Cátedra do Oprimido | Universitas Paulo Freire – UNIFREIRE. Instituto Paulo Freire/ IPF e Universidade Nove de Julho/ UNINOVE | São Paulo |
| | Cátedra Paulo Freire | Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS | Erechim |
| | Cátedra Paulo Freire | Universidade Católica de Santos – UNISANTOS | Santos |
| | Cátedra Paulo Freire da Amazônia | Universidade do Estado do Pará – UEPA | Belém |
| México – 03 | Cátedra Libre Paulo Freire | Universidad Autonoma Chapingo – UACH | Chapingo |
| | Cátedra Paulo Freire | Universidad Jesuita de Guadalajara – ITESO | Guadalajara |
| | Cátedra Paulo Freire | Universidad Autonoma del Estado de Morelos – UAEM | Cuernavaca |

Quadro 3
Cátedras Paulo Freire – Instituições e Países (Continuidade)

| Países | Cátedras | Instituições | Locais (Cont.) |
|-----------------|---|---|--|
| Argentina – 04 | Cátedra Libre de Alfabetización " Paulo Freire" | Universidad Nacional de San Luis – UNSL | San Luis |
| | Cátedra Libre Paulo Freire | Union de Trabajadores de la educación – UTE | Buenos Aires Argentina |
| | Cátedra Abierta Paulo Freire | Universidad Nacional de Luján – UNLU | Luján |
| | Cátedra Abierta Paulo Freire | Universidad Nacional de Entre Rios – UNER | Entre Rios |
| Costa Rica – 02 | Cátedra Paulo Freire | Universidad Nacional – UNA (Centro de Investigación e Docência em Educación - CIDE) | Heredia Não encontrado dados da Cátedra |
| | Cátedra Paulo Freire | Universidad de Costa Rica – UCR | San José |
| Colômbia 04 | Cátedra Paulo Freire | Universidad Pedagógica Nacional – UPN | Bogotá |
| | Cátedra Livre | Universidad de Cauca – UNICAUCA | Cauca-Popayán |
| | Cátedra Libre Paulo Freire | Universidad Cundinamarca – UDEC | Cundinamarca |
| | Cátedra Paulo Freire | Universidad Del Atlántico – UNIATLÂNTICO | Barranquilla – Atlântico |
| Cuba – 01 | Cátedra de Estudios Comunitarios Paulo Freire | Centro Provincial de Superación para la Cultura de Cienfuegos – CPS | Cienfuegos |
| Venezuela – 01 | Cátedra Paulo Freire y la Americanidad | Universidad Central de Venezuela – UCV | Caracas |
| Porto Rico – 01 | Cátedra Paulo Freire | Universidad de Porto Rico – UPR | Porto Rico |
| TOTAL = 24 | | | |

Fonte: Mafra e Gadotti (2005), site Instituto Paulo Freire (2014) e Sites (2014; 2015; 2017).



A Argentina é que possui o maior número de Institutos, entretanto, o de maior diversidade e amplitude de ações é o Instituto Paulo Freire do Brasil. Nos demais Institutos, foram poucas as ações obtidas em termos de vínculos institucionais e ações educacionais (Quadro 4). Essa ausência de informações é verificada, sobretudo, pela ausência de sites ou quando existem, faltam informações ou não estão bem estruturados, o que dificulta a pesquisa. Algumas informações foram obtidas em sites com noticiários de universidades.

Quadro 4
Institutos Paulo Freire – Instituições e Países

| Países | Institutos | Instituições | Locais |
|-----------------------|--|--|--|
| Brasil - 01 | Instituto Paulo Freire | Universitas Paulo Freire – UNIFREIRE. Instituto Paulo Freire/IPF | São Paulo |
| Argentina- 04 | Instituto Paulo Freire | Instituto de educación superior de formación docente y técnica Paulo Freire - ISFD | Quilmes |
| | Instituto de investigaciones Paulo Freire | Universidad Nacional de Rosario - UNR | Rosário |
| | Instituto Paulo Freire | Instituto de educación superior de formación docente y técnica Paulo Freire - ISFD | Chacabuco |
| | Instituto Paulo Freire | Universidad Nacional del Centro de La Provincia de Buenos Aires - UNICEN | Tandil – Buenos Aires Não encontrado dados do Instituto |
| Perú - 01 | Instituto Superior Pedagógico Paulo Freire | Asociación de Desarrollo Educativo Peruano Alemana - ADEPA | Lima |
| Venezuela - 01 | Instituto Universitario Agroecológico Latino-Americano Paulo Freire - IALA | Governo Bolivariano da Venezuela - GBV | Barinas |
| TOTAL – 07 | | | |

Fonte: Mafra e Gadotti (2005), site Instituto Paulo Freire (2014).

Identificou-se a existência de uma Universidade Paulo Freire, em Manágua – Nicarágua, fundada em 18 de maio de 1998, que se constitui em uma Instituição de Educação Superior Humanista, com oferta do ensino das Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Econômicas, Ciências da Educação e de disciplinas como Direito do Trabalho, Direito da Família, Legislação, Gestão e política ambiental. Disponibiliza formação e educação aberta aplicáveis a todos os níveis técnico superior, licenciaturas, especialização e pós-graduação (Quadro 5).

Quadro 5
Universidade Paulo Freire

| País | Universidade | Local |
|-------------|--|--------------|
| Nicarágua | Universidade Paulo Freire "Educando para la vida" – UPF | Manágua |

Site: <http://www.ufp.edu.ni/> 2014).

114

Em relação aos 46 grupos de pesquisas no Brasil, a presença de Paulo Freire se concentra no Diretório do CNPq correspondendo a 39 (trinta e nove) grupos. Identificaram-se, ainda, mais 7 Grupos, constituídos por Centros e Núcleos de estudos freireanos (Quadro 6).

Os grupos de pesquisas do CNPq estão distribuídos nas regiões Sudeste (14), Sul (10), Nordeste (10) e Norte (05), perfazendo um total de 39. Não houve registro de grupo na região Centro-Oeste.

As escolas e colégios Paulo Freire aqui considerados são os que desenvolvem os princípios educacionais de Paulo Freire, não tendo apenas o nome do educador. Isto porque foi encontrado um número significativo de escolas com o nome Paulo Freire (Quadro 6).



Quadro 6
Grupos por Região, Estado e Universidades

| Países | Centros/Escolas/Redes/ Grupos/ Núcleos de Pesquisas | Instituições | Locais |
|--------------|---|--|------------------------------|
| Brasil 46 | 39 Grupos de Pesquisas vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq | Ver quadro 8 | Ver quadro 8 |
| | Rede Freireana de Pesquisadores – RFP | Pontificia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP | São Paulo |
| | Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade – GRUPEJU | Universidade Federal da Fronteira do Sul – UFFS | Erechim |
| | Grupo de Estudos Paulo Freire – FACCAT | Faculdade de Educação das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT | Taquara |
| | Curso Paulo Freire – CPF | Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará – UFC | Fortaleza |
| | Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas - CPF | - | Recife |
| Colômbia 01 | Centro Educativo Paulo Freire – CEPF | Universidad Bucaramanga – UB | Bogotá |
| Peru 01 | El Foro – Red Paulo Freire – Perú | Educadores/as populares | Lima |
| Chile 03 | Escuela Popular Paulo Freire | Pontificia Universidad Católica de Chile – PUC-Chile | Campi San Joaquín – Santiago |
| | Colégio Paulo Freire | Movimiento de Pobladores en Lucha | Santiago |
| | Colectivo Paulo Freire | Educadores/as populares | Santiago |
| Argentina 01 | Núcleo de Estudios Educativos y Sociales – NEES | Universidad Nacional del Centro de La Provincia de Buenos Aires – UNCPBA | Tandil |
| TOTAL= 52 | | | |

Fontes: sites (2014; 2015).

Em termos dos Grupos de Estudos sobre o Paulo Freire, encontraram-se vários termos e aspectos: Grupos, Núcleos, Redes, Curso, Centro, Escola, Coletivo e Fórum (Quadro 7).

Quadro 7

Nº Centros, Redes Escolas e Grupos de Pesquisas por países

| Países | Nº | Centros, Redes, etc. |
|--------------|----|--------------------------------------|
| Brasil | 39 | Grupos de Pesquisa diretório do CNPq |
| | 02 | Grupos de pesquisas |
| | 01 | Rede de pesquisa |
| | 01 | Núcleos |
| | 01 | Cursos |
| | 02 | Centros |
| Colômbia | 01 | Centro |
| Argentina | 01 | Núcleo |
| Perú | 01 | Fórum/Rede |
| Chile | 02 | Escuelas |
| | 01 | Colectivo |
| Total | | 52 |

Fontes: sites (2014 e 2015).

O levantamento de 2011 para 2015 dos grupos de pesquisa do CNPq evidenciou um crescimento de grupos de pesquisas sobre o Paulo Freire de 28 para 39 (Quadro 8). Esse crescimento foi evidenciado nas regiões Norte e Nordeste com um novo grupo cada; no Sul com três, e no Sudeste com seis novos grupos (Quadro 9).



Quadro 8

Grupos de Pesquisas e Instituições

| Nº. | Grupos de Pesquisas | Instituições |
|-----|--|---|
| 01 | A Educação Popular e os Estudos Indiciários | Universidade Federal da Paraíba - UFPB |
| 02 | Núcleo de Educação Popular Paulo Freire | Universidade do Estado do Pará - UEPA |
| 03 | Educação Popular na Geografia: Ação e Pesquisa | Universidade Federal de Pelotas - UFPEL |
| 04 | Estudos pedagógicos: formação docente e gestão educacional | Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI |
| 05 | Filosofia, Educação e Práxis Social | Universidade Federal de Pelotas - UFPEL |
| 06 | Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Descolonialidade, Educação e Cultura Popular | Universidade Federal do Ceará - UFC |
| 07 | Formação de Professores e Ensino de Ciências | Universidade Federal de Alagoas - UFAL |
| 08 | Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire | Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC |
| 09 | Núcleo de Estudo Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire | Universidade do Estado da Bahia - UNEB |
| 10 | O Lugar da Interdisciplinaridade no Discurso de Paulo Freire | Universidade de Pernambuco - UPE |
| 11 | Práticas Educativas Emancipatórias | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS |
| 12 | Práxis | Universidade Federal de Rondônia - UNIR |
| 13 | Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire | Universidade Metodista de São Paulo - UMESP |
| 14 | O discurso pedagógico de Paulo Freire: uma leitura | Universidade Presbiteriana Mackenzie |
| 15 | Paulo Freire: gnoseologia, realidade e educação | Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA |
| 16 | Pensando Bem - Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação | Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF |
| 17 | Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia | Universidade Federal do Pará - UFPA |
| 18 | MovSE: Movimentos Sociais e Educação Popular | Universidade Federal de Pelotas - UFPEL |
| 19 | Filosofia e Educação -Educogitans | Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB |
| 20 | Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento | Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN |

Quadro 8

Grupos de Pesquisas e Instituições (Continuidade)

| Nº. | Grupos de Pesquisas | Instituições |
|-----|--|--|
| 21 | GT - Pedagogia e Teatro do Oprimido | Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP |
| 22 | O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP |
| 23 | Movimentos Sociais, Educação popular e escola | Universidade Federal do Ceará - UFC |
| 24 | Educação, culturas e ações coletivas e Estado | Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS |
| 25 | Práticas Sociais e Processos Educativos | Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR |
| 26 | Epidemiologia clínica e educação em saúde | Universidade de São Paulo - USP |
| 27 | Núcleo de Educação de Jovens e Adultos | Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG |
| 28 | Grupo Sala Verde Pororoca: espaço socioambiental Paulo Freire | Universidade Federal do Pará - UFPA |
| 29 | Grupo de Pesquisas Freirianas em Educação | Universidade Nove de Julho - UNINOVE |
| 30 | Educação em Ciências em Diálogo | Universidade Federal de Santa Maria - UFSM |
| 31 | Grupo de Pesquisa-Educação em rede: cultura, ciência, tecnologia e formação | Universidade Nove de Julho - UNINOVE |
| 32 | GEPÊPrivação - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade | Universidade de São Paulo - USP |
| 33 | CEI: Currículo e Educação Integral | Pontifícia Universidade Católica de Minas - PUC Minas |
| 34 | Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática | Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR |
| 35 | José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-americano | Universidade Federal do Pará - UFPA |
| 36 | DIALOGUS - Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire | Universidade Federal de Santa Maria - UFSM |
| 37 | ECOS - Escola Contemporânea e Olhar Sociológico | Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN |
| 38 | GEPGEP - Grupo de Estudo e Pesquisa Geografia e Educação Popular | Universidade Federal de Uberlândia - UFU |
| 39 | Núcleo de estudo e pesquisa sobre saúde, políticas públicas e sociais | Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP |

Fonte: Diretório CNPq (2011; 2014; 2015).



Um olhar para os grupos de pesquisas, contidos no quadro 8, aponta para estudos e pesquisas sobre a educação de Paulo Freire, em geral, outras para particularidades do seu pensamento educacional, como a educação popular, a educação de jovens e adultos, cultura popular, fundamentos teóricos de sua pedagogia, entre outras, e relacionado a outros campos de conhecimento, entre os quais: a saúde, a geografia, o ensino de ciências, a educação ambiental e o teatro. Estudos que apontam a abrangência do pensamento educacional de Paulo Freire extrapolam o território da educação.

É provável que essa diversificação de estudos sobre Paulo Freire se deva a três aspectos, em relação à sua educação: (1) a fundamentação ética e humanista, situando o ser humano no centro do contexto educacional; (2) a dimensão política, destacada pelo comprometimento com as classes populares e o olhar para as relações de poder existentes no cotidiano educacional e, por fim, (3) a preocupação com a reflexão crítica sobre a prática educacional, visando transformá-la. A práxis viabiliza processos de mudanças no cenário educacional e dimensiona as ações dos sujeitos como históricas e emancipadoras, capazes de superar os discursos fatalistas e imobilizantes.

Para Paulo Freire é impossível pensar:

Na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da re-invenção do mundo [...] o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de nossas preocupações (FREIRE, 1993, p. 32 e 14, grifos do autor.).

Os grupos de pesquisas estão vinculados a 30 instituições de ensino superior, sendo predominantes as universidades públicas. As instituições com mais grupos de pesquisas foram: Universidade Federal do Pará – UFPA (03), Universidade Federal de Pelotas – UFPel (03), Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (02), Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (02) e Universidade Nove de Julho – UNINOVE (02).

Quadro 9

Grupos de Pesquisa do CNPq por Região, Estado e Universidade

| Região | Estados | Universidades | Total por Universidade | Total de Grupos |
|----------|---------------------|---|------------------------|-----------------|
| Norte | Pará | Universidade do Estado do Pará - UEPA | 01 | 05 |
| | | Universidade Federal do Pará - UFPA | 03 | |
| | Rondônia | Universidade Federal de Rondônia - UNIR | 01 | |
| Nordeste | Ceará | Universidade Federal do Ceará - UFC | 02 | 10 |
| | Rio Grande do Norte | Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN | 02 | |
| | | Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA | 01 | |
| | Paraíba | Universidade Federal da Paraíba - UFPB | 01 | |
| | Alagoas | Universidade Federal de Alagoas - UFAL | 01 | |
| | Bahia | Universidade do Estado da Bahia - UNEB | 01 | |
| | Pernambuco | Universidade de Pernambuco - UPE | 01 | |
| Sul | Rio Grande do Sul | Universidade Federal de Pelotas - UFPEL | 03 | 10 |
| | | Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai - URI | 01 | |
| | | Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS | 01 | |
| | | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS | 01 | |
| | | Universidade Federal de Santa Maria - UFSM | 02 | |
| | Santa Catarina | Universidade Federal de Blumenau - FURB | 01 | |
| | Paraná | Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR | 01 | |



Quadro 9

Grupos de Pesquisa do CNPq por Região, Estado e Universidade (Continuidade)

| Região | Estados | Universidades | Total por Universidade | Total de Grupos |
|--|--------------|---|------------------------|-----------------|
| Sudeste | São Paulo | Universidade de São Paulo - USP | 02 | 14 |
| | | Universidade nove de Julho - UNINOVE | 02 | |
| | | Universidade Presbiteriana Mackenzie | 01 | |
| | | Universidade Metodista de São Paulo - UMESP | 01 | |
| | | Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR | 01 | |
| | | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP | 01 | |
| | | Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP | 01 | |
| | Minas Gerais | Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG | 01 | |
| | | Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF | 01 | |
| | | Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP | 01 | |
| | | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG | 01 | |
| Universidade Federal de Uberlândia - UFU | | 01 | | |
| Total | | | | 39 |

Fonte: Diretório CNPq (2011; 2014; 2015).

É evidente que não há diferenças entre as Cátedras e os Institutos pois ambos realizam as mesmas atividades pesquisa, ensino, eventos e publicações. Dessa forma, mudam-se as nomenclaturas, mas as ações são as mesmas.

Dos 45 Institutos/Grupos/Cátedras/Universidades analisados¹, sem incluir os Grupos do CNPq, 31 desenvolvem o ensino, com cursos de formação, 24 pesquisas, 37 eventos ou atividades culturais e 12 publicam. Somente 02, o Instituto de Tandil e a Cátedra de Paulo Freire de Porto Rico não foram encontradas informações sobre as ações desenvolvidas.

Dos 43 Institutos/Grupos/Cátedras/Universidades onde foram encontradas as informações, 10 realizam pesquisa, ensino, eventos e publicam; 08 desenvolvem pesquisa, ensino e eventos, 06 promovem eventos e ensino, 07 somente eventos, 05 somente o ensino, 04 pesquisa e eventos, 01 pesquisa e ensino, 01 pesquisa, evento e publicação, 01 ensino, evento e publicação (Quadro 10).

Quadro 10

Ações das Cátedras, Institutos/Universidade Paulo Freire

| Cátedra/Inst/Grupos/Univ. | Local/País | Atividades | | | |
|--|------------------------|------------|--------|----------|------|
| | | | | | |
| Instituto Paulo Freire | Quilmes - Argentina | - | Ensino | - | - |
| Instituto de investigaciones Paulo Freire | Rosário - Argentina | Pesquisa | Ensino | Ev/cult. | - |
| Instituto Paulo Freire | Chacabuco - Argentina | - | | - | - |
| Instituto Paulo Freire | Tandil - Argentina | NE | NE | NE | NE |
| Instituto Paulo Freire | São Paulo - Brasil | Pesquisa | Ensino | Ev/cult. | Pub. |
| Instituto Superior Pedagógico Paulo Freire | Lima - Perú | - | Ensino | Ev/cult. | - |
| Instituto Universitario Agroecológico Latino-Americano Paulo Freire - IALA | Barinas - Venezuela | - | Ensino | Ev/cult. | - |
| Cátedra Paulo Freire | Pernambuco - Brasil | Pesquisa | Ensino | Ev/cult. | Pub. |
| Cátedra Paulo Freire | São Paulo - Brasil | Pesquisa | Ensino | Ev/cult. | Pub. |
| Cátedra do Oprimido | São Paulo - Brasil | Pesquisa | Ensino | Ev/cult. | Pub. |
| Cátedra Paulo Freire de Educação de Jovens e Adultos | Foz do Iguaçu - Brasil | - | Ensino | Ev/cult. | - |
| Cátedra Paulo Freire | Santos - Brasil | - | Ensino | Ev/cult. | - |
| Cátedra Livre Paulo Freire | Minas Gerais - Brasil | - | Ensino | Ev/cult. | Pub. |
| Cátedra Paulo Freire | Frechim - Brasil | Pesquisa | Ensino | Ev/cult. | Pub. |
| Cátedra Paulo Freire da Amazônia | Belém - Brasil | Pesquisa | Ensino | Ev/cult. | Pub. |
| Cátedra de Estudios Comunitarios Paulo Freire | Cienfuegos - Cuba | - | - | Ev/cult. | - |



Quadro 10

Ações das Cátedras, Institutos/ Universidade Paulo Freire (Continuidade)

| Cátedra/Inst/Grupos/Univ. | Local/País | Atividades | | | |
|--|--------------------------|------------|--------|--------------|------|
| | | | | | |
| Cátedra Paulo Freire y la Americanidad | Caracas - Venezuela | - | - | Ev/ cult. | - |
| Cátedra Libre Paulo Freire | Chapingo - México | Pesquisa | Ensino | Ev/ cult. | - |
| Cátedra Paulo Freire | Guadalajara - México | Pesquisa | Ensino | Ev/ cult. | Pub. |
| Cátedra Paulo Freire | Cuernavaca - México | Pesquisa | Ensino | - | - |
| Cátedra Libre de Alfabetización "Paulo Freire" | San Luis - Argentina | Pesquisa | Ensino | Ev/ cult. | - |
| Cátedra Libre Paulo Freire | Buenos Aires - Argentina | Pesquisa | Ensino | Ev/ cult. | - |
| Cátedra Abierta Paulo Freire | Luján - Argentina | - | - | Ev/ cult. | - |
| Cátedra Abierta Paulo Freire | Entre Rios - Argentina | Pesquisa | - | Ev/ cult. | Pub. |
| Cátedra Paulo Freire | Heredia - Costa Rica | - | - | Ev/ cult. | - |
| Cátedra Paulo Freire | San José - Costa Rica | - | - | Ev/ cult. | - |
| Cátedra Paulo Freire | Bogotá - Colômbia | Pesquisa | Ensino | Ev/ cult. | Pub. |
| Cátedra Livre | Cauca - Colômbia | Pesquisa | Ensino | Ev/ cult. | - |
| Cátedra Libre Paulo Freire | Cundinamarca - Colômbia | - | - | Ev/ cult. | - |
| Cátedra Paulo Freire | Atlântico - Colômbia | Pesquisa | Ensino | Ev/ cult. | - |
| Cátedra Paulo Freire | Porto Rico | NE | NE | NE | NE |
| Rede Freireana de Educação - RFE | São Paulo - Brasil | Pesquisa | - | Ev/ cult. | - |
| Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade - GRUPEJU | Erechim - Brasil | Pesquisa | - | Ev/ cult. | - |
| Grupo de Estudos Paulo Freire - FAC-CAT | Taquara - Brasil | Pesquisa | Ensino | Ev/ cult. | Pub. |

Quadro 10

Ações das Cátedras, Institutos/Universidade Paulo Freire (Continuidade)

| Cátedra/Inst/Grupos/Univ. | Local/País | Atividades | | | |
|--|---------------------|------------|--------|----------|------|
| | | Pesquisa | Ensino | Ev/cult. | - |
| Núcleo Paulo Freire -NPF | Recife - Brasil | Pesquisa | Ensino | Ev/cult. | - |
| Centro de Referência Paulo Freire: memória e presença - CRPF | São Paulo - Brasil | Pesquisa | - | Ev/cult. | - |
| Curso Paulo Freire - CPF | Fortaleza - Brasil | - | Ensino | - | - |
| Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas - CPF | Recife - Brasil | Pesquisa | - | Ev/cult. | - |
| Centro Educativo Paulo Freire - CEPF | Bogotá - Colômbia | - | Ensino | - | - |
| El Foro - Red Paulo Freire – Perú | Lima - Perú | - | - | Ev/cult. | - |
| Escuela Popular Paulo Freire | Santiago - Chile | - | Ensino | Ev/cult. | - |
| Colégio Paulo Freire | Santiago - Chile | - | Ensino | Ev/cult. | - |
| Colectivo Paulo Freire | Santiago - Chile | Pesquisa | Ensino | Ev/cult. | Pub. |
| Núcleo de Estudios Educativos y Sociales - NEES | Tandil - Argentina | - | Ensino | - | - |
| Universidade Paulo Freire | Manágua - Nicarágua | Pesquisa | Ensino | Ev/cult. | - |

Fonte: sites dos Institutos/Grupos/Cátedras (2014; 2015).

124

Dos 39 grupos de pesquisas vinculados ao CNPq, identificou-se que 39 pesquisam, 12 realizam ensino, 11 eventos e 16 publicações. 07 desenvolvem pesquisa, ensino, eventos e publicações, 07 pesquisam e publicam, 04 pesquisam e ensinam, 01 realiza pesquisa, ensino e eventos, 02 pesquisam e realizam eventos e 02 pesquisam, realizam eventos e publicam (Quadro 11).

Entre as IES que realizam articuladamente pesquisa, ensino, extensão, eventos culturais e publicação estão: Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (Ilhéus/Bahia); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (São Paulo/SP), Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (Santa Maria/RS), Universidade do Estado do Pará – UEPA (Belém/PA), Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (Paranavaí/PR) e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. A maioria informa, no descritor do grupo, que realiza, apenas, pesquisa.



Quadro 11

Ações dos Grupos de Pesquisa s/Paulo Freire – Diretório do CNPq

| Instituições | Local/País | Atividades | | | |
|--|-----------------|------------|--------|--------------|------|
| | | Pesquisa | Ensino | Ev/ Cult. | Pub. |
| Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC | Ilhéus/Bahia | Pesquisa | Ensino | Ev/ Cult. | Pub. |
| Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP | São Paulo/SP | Pesquisa | Ensino | Ev/ Cult. | Pub. |
| Universidade Federal de Santa Maria - UFSM | Santa Maria/RS | Pesquisa | Ensino | Ev/ Cult. | Pub. |
| Universidade do Estado do Pará - UEPA | Belém/PA | Pesquisa | Ensino | Ev/ Cult. | Pub. |
| Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS | Porto Alegre/RS | Pesquisa | - | Ev/ Cult. | Pub. |
| Universidade Metodista de São Paulo - UMESP | São Paulo/SP | Pesquisa | - | - | Pub. |
| Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA | Angicos/RN | Pesquisa | - | - | - |
| Universidade Federal de Rondônia - UNIR | Porto Velho/RO | Pesquisa | - | - | Pub. |
| Universidade Federal de Uberlândia - UFU | Uberlândia/MG | Pesquisa | - | - | Pub. |
| Universidade Federal do Pará - UFPA | Belém/PA | Pesquisa | - | - | - |
| Universidade Federal do Pará - UFPA | Belém/PA | Pesquisa | Ensino | - | - |
| Universidade Federal do Pará - UFPA | Belém/PA | Pesquisa | | Ev/ Cult. | Pub. |
| Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR | Paraná | Pesquisa | Ensino | Ev/ Cult. | Pub. |
| Universidade do Estado da Bahia - UNEB | Salvador/Bahia | Pesquisa | Ensino | Ev/ Cult. | Pub. |
| Universidade de Pernambuco - UPE | Pernambuco | Pesquisa | - | - | - |
| Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG | Minas/MG | Pesquisa | - | - | - |
| Universidade Presbiteriana na Mackenzie | São Paulo/SP | Pesquisa | - | - | Pub. |
| Universidade Nove de Julho - UNINOVE | São Paulo/SP | Pesquisa | - | - | Pub. |

Quadro 11

Ações dos Grupos de Pesquisas/Paulo Freire – Diretório do CNPq (continuidade)

| Instituições | Local/País | Atividades | | | |
|---|-------------------|------------|--------|--------------|------|
| | | | | | |
| Universidade Nove de Julho - UNINOVE | São Paulo/SP | Pesquisa | - | - | Pub. |
| Universidade Federal de Santa Maria - UFSM | Santa Maria/RS | Pesquisa | - | - | - |
| Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF | Juiz de Fora/MG | Pesquisa | - | - | - |
| Universidade Federal da Paraíba - UFPB | João Pessoa/ PB | Pesquisa | - | - | - |
| Universidade Federal de Pelotas - UFPEL | Pelotas/ RS | Pesquisa | - | - | - |
| Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai - URI | Rio Grande do Sul | Pesquisa | - | - | - |
| Universidade Federal do Ceará - UFC | Fortaleza/Ceará | Pesquisa | - | - | - |
| Universidade Federal do Ceará - UFC | Fortaleza/Ceará | Pesquisa | | | |
| Universidade Federal de Pelotas - UFPEL | Pelotas/RS | Pesquisa | - | - | - |
| Universidade Federal de Blumenau - FURB | Blumenau/SC | Pesquisa | Ensino | - | - |
| Universidade Federal de Alagoas - UFAL | Ma-ceió/Alagoas | Pesquisa | - | - | - |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN | Natal/RN | Pesquisa | Ensino | - | - |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN | Natal - RN | Pesquisa | | | |
| Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP | Santos - SP | Pesquisa | Ensino | - | - |
| Universidade Federal de Pelotas - UFPEL | Pelotas - RS | Pesquisa | - | - | - |
| Universidade de São Paulo - USP | São Paulo | Pesquisa | Ensino | Ev/ Cult. | |
| Universidade de São Paulo - USP | São Paulo | Pesquisa | | | |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS | Porto Alegre | Pesquisa | | | |



Quadro 11

Ações dos Grupos de Pesquisas/ Paulo Freire – Diretório do CNPq (continuidade)

| Instituições | Local/País | Atividades | | | |
|--|---------------|------------|--------|--------------|------|
| | | Pesquisa | | | Pub. |
| Universidade Federal de São Carlos - UFS-CAR | São Carlos/SP | Pesquisa | | | Pub. |
| Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG | Minas Gerais | Pesquisa | Ensino | Ev/ Cult. | Pub. |
| Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP | Minas Gerais | Pesquisa | | Ev/ Cult. | |

Fonte: Diretório do CNPq (2011; 2014 e 2015).

Os grupos de pesquisas evidenciam, em suas linhas de pesquisas, que a influência de Paulo Freire está presente em diferentes espaços educacionais, isto é, em escolas e sistemas públicos de ensino, prisões, hospitais, centros comunitários, entre outros espaços pedagógicos, escolares e socioeducacionais.

O pensamento educacional de Paulo Freire também vem sendo utilizado como base para diferentes estudos: políticas educacionais, formação de professores, ensino e aprendizagem, saberes docentes, práticas pedagógicas, estudos indiciários, estudos de gênero, relações étnico-raciais, educação popular, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação indígena, educação do campo, educação em ciências, economia solidária, movimentos sociais e populares, educação científica, educação intercultural e decolonialidade, linguagem e filosofia.

Esses campos de estudos estão relacionados a questões educacionais que envolvem segmentos das classes populares excluídas socialmente, como os indígenas, a população do campo, os jovens e adultos das periferias urbanas, mulheres, negros, entre outros segmentos.

Paulo Freire está presente, ainda, em diversos campos do conhecimento: na educação, nas ciências sociais, jurídicas, agrárias, naturais, na filosofia e nas Letras.

Essa presença de Paulo Freire, nesses campos de conhecimento se dá, porque sua educação apresenta questões filosóficas, ao tratar da antropologia filosófica, da ética, da teoria do conhecimento, da estética e da política, entrecruzando com problemas dos direitos humanos; debater sobre o processo de

alfabetização, por meio da leitura e da escrita e refletir sobre situações ambientais e socioculturais, entre outras.

Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reiventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética (FREIRE, 1993, p. 19, grifo do autor).

As temáticas mais evidenciadas nas pesquisas das Cátedras, Institutos e Grupos de Estudos são: os estudos referentes ao pensamento educacional de Paulo Freire; sobre educação popular; Paulo Freire em sistemas públicos de ensino; Paulo Freire, educação e cultura; ensino e prática pedagógica. O de menor incidência é o tema Linguagem e Educação (Quadro 11).

Ademais, temáticas que envolvem estudos sobre o próprio Paulo Freire e sua educação em geral, por temas específicos de sua educação e na aplicabilidade de seu pensamento educacional em sistemas públicos de ensino e em práticas em diferentes contextos socioculturais.

128

Quadro 12
Temáticas das pesquisas

| Temáticas |
|---|
| Estudos freireanos/educação de Paulo Freire/Teoria/pensamento de Paulo Freire |
| Educação popular |
| Paulo Freire nos sistemas de ensino/escolas/pedagogia |
| Paulo Freire, educação e cultura, diversidade, interculturalismo |
| Ensino/conteúdos/metodologia/prática pedagógica |
| Diálogos com Paulo Freire |
| Educação latino-americana/mercosul |
| Educação de jovens e adultos, Educação indígena e do campo |
| Educação freireana e filosofia |
| Paulo Freire e a formação de professores |
| Linguagem e educação |

Fontes: Sites e Diretório do CNPq (2011; 2014).



Os cursos ofertados se caracterizam por quatro tipos de formação: (1) pedagógica para professores do ensino médio e ensino superior; (2) de educadores populares; (3) de professores da Educação de Jovens e Adultos e (4) sobre a educação de Paulo Freire. Essas formações são realizadas por meio de cursos, oficinas e palestras (Quadro 12).

Nesse sentido, há uma preocupação por parte das Cátedras/Institutos/Universidade/Grupos de realizar formação de professores visando atuar no ensino médio e superior, na educação de jovens e adultos e em práticas de educação popular, além de formar educadores de base freireana.

Quadro 13

Cursos: Cátedras/Institutos/Universidade/Grupos

| Cursos |
|---|
| Cursos de formação superior |
| Círculo de Leituras Paulo Freire |
| Cursos de formação de professores |
| Formação pedagógica para professores, técnicos de ensino superior e técnicos de ensino médio |
| Formação e experiências de educação popular |
| Jornada de estudos Paulo Freire |
| Cursos sobre a educação de Paulo Freire em diferentes níveis de ensino |
| Cursos, oficinas, palestras sobre a educação de Paulo Freire |
| Cursos de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos e Cursos de Especializações |
| Formação inicial e continuada de jovens e adultos |
| Formação em educação popular, por meio de cursos, oficinas e palestras |

Fontes: Sites e Diretório do CNPq (2011; 2014; 2015).

Todos os eventos mencionados referem-se a estudos sobre o Paulo Freire (jornadas, colóquios, seminários, etc.) – Quadro 13

Quadro 14

Eventos: Cátedras/Institutos/Universidade/Grupos

| Eventos |
|---|
| Seminários e Encontros internacionais e nacionais de Paulo Freire |
| Colóquios Paulo Freire |
| Jornada Paulo Freire |
| Fóruns Paulo Freire |

Fontes: Sites e Diretório do CNPq (2011; 2014; 2015).

Esses eventos trazem, como foco, Paulo Freire, mas debatem não apenas o seu pensamento educacional, mas também apresentam práticas freireanas em diversos contextos socioeducacionais.

Desta forma, o pensamento educacional de Paulo Freire vem sendo debatido e refletido tanto nas formações de professores quanto em eventos e fóruns, mantendo vivo o legado da educação freireana. Amplia-se a leitura de suas obras em diferentes contextos e temas educacionais e em outros campos de conhecimento.

130

Institutos/Grupos/Cátedras Paulo Freire nos Estados Unidos

Nos Estados Unidos, encontram-se Institutos, Grupos de estudos, Escolas, Projetos e Programas tendo por base o pensamento socioeducacional de Paulo Freire. Diferentemente da América Latina, a referência principal é Paulo Freire e a sua obra, não estando restrita à educação.

Destaca-se, no mapeamento realizado em sites, 11 registros, sendo 01 Instituto Paulo Freire, 04 projetos, 02 escolas, 03 Programas envolvendo pedagogia do oprimido/crítica, arte e teatro e 01 Grupo de Pesquisa, em 06 Estados norte-americanos (Quadro 14).



Quadro 14
Nº de Registros

| Denominação | Quantidade |
|---|------------|
| Instituto Paulo Freire | 01 |
| Projetos Paulo Freire | 04 |
| Escolas Paulo Freire | 02 |
| Programas de pedagogia do oprimido/crítica, arte e teatro | 03 |
| Grupo de pesquisa | 01 |
| Total | 11 |

Fonte: sites (2014; 2015).

Os Institutos, Grupos, Projetos e Programas estão vinculados às Universidades e observa-se uma escola que utiliza referencial educacional de Paulo Freire no trabalho pedagógico com adolescentes negros.

Na "Graduate School of Education and Information Studies" da University of Califórnia – UCLA, sediada em Los Angeles, foi criado o Instituto Paulo Freire², dirigido por Carlos Torres, contendo vários projetos em diferentes países. O Instituto Paulo Freire é o único Instituto encontrado e o mais bem estruturado entre os sites pesquisados.

131

Quadro 15
Institutos, Grupos, Projetos, Escolas e Programas – Estados Unidos

| Institu-tos/Projetos/Grupos/Escolas/Programas | Instituição | Local |
|---|--|--------------------------|
| Paulo Freire Institute | University of California | Los Angeles - California |
| The Freire Project: critical, cultural, community, youth and media activism | The Internacional Institute Critical Pedagogy | California |
| Paulo Freire democratic Project | Chapman University | Orange - California |
| Paulo Freire democratic Project | Chapman University –College of Education Studies | Chicago - Illinois |

Quadro 15

Institutos, Grupos, Projetos, Escolas e Programas – Estados Unidos (Continuidade)

| Institu-tos/Projetos/Grupos/ Escolas/Programas | Instituição | Local |
|---|---|--------------------------|
| Critical Pedagogy & Art | Lesley University | Cambridge, Massachusetts |
| Paulo Freire Freedom School | University Tucson – down-town campus | Tucson – Arizona |
| The Paulo Freire School | High School/ Secondary Teacher | Newark– New Jersey |
| Pedagogy & theatre of oppressed (PTO) | University of Nebraska Omaha | Omaha – Nebraska |
| Adult Education project | National Louis University | Chicago – Illinois |
| Community Practitioners Research | California State University | California |
| HutchinsSchoolof Liberal Studie | Sonoma State University | Sonoma – California |

Fontes: sites (2014; 2015)

O site “Freire Project: Critical Cultural Community, Youth, and Media Activism”³abriga diversas informações sobre centros internacionais, projetos, jornais on-line que trabalham com as concepções freireanas. Nele, encontram-se trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos, como: Chapman Univeristy, em Orange, na Califórnia, que desenvolve o Projeto Democrático Paulo Freire (PFDP)⁴. Esse projeto abriga uma coleção de iniciativas locais, regionais e internacionais sediadas fora do Colégio de Estudos de Educação da Universidade de Chapman, que capta a sua luta democrática para a justiça social.

O PFDP capta recursos para ajudar indivíduos, grupos e coletivos para melhorar suas escolas, comunidades e fortalecer práticas democráticas. Os docentes trabalham nas áreas de currículo, educação bilíngue, pedagogia crítica e educação de liderança.

Outras universidades encontradas, por meio do site “Paulo Freire Institute”, foram: Universidade de Nebraska (University of Nebraska - Omaha – UNO), Universidade Nacional Louis (National Louis University), Universidade Estadual da Califórnia (California State University) e Universidade Estadual de Sonoma (Sonoma State University).

Na década de 1930, a Universidade de Nebraska, em Omaha adotou programas de educação de adultos e educação continuada, debatendo sobre a aprendizagem ao longo da vida. Por meio de Doug Paterson, vem



realizando há mais de 20 anos o trabalho com Augusto Boal e seu Teatro do Oprimido.

A Universidade Nacional Louis de Chicago realiza pesquisas e práticas relacionadas à educação de adultos.

Na pesquisa sobre a Universidade Estadual da Califórnia (California State University)⁵, que já foi citado pelo Instituto Paulo Freire como centro internacional da ideologia freireana, identificaram-se informações apenas sobre a Comunidade Praticantes de Pesquisa. Essa comunidade utiliza alguns princípios freireanos, embora não mencione o nome do educador, visto que buscam perceber as necessidades dos alunos, considerando suas raízes étnicas.

A Universidade Estadual Sonoma (Sonoma State University) encontra-se no estado da Califórnia. A filosofia, subjacente ao corpo docente e programas na Faculdade de Educação da universidade, é de justiça social e de responsabilidade individual com relação à educação de crianças e jovens em uma sociedade democrática multicultural. Permeiam a filosofia da universidade os ideais de John Dewey, Paulo Freire, Lev Vygotsky, entre outros renomados educadores.

Esses Institutos, grupos e projetos desenvolvem: ensino, pesquisa, eventos e publicação (04); Ensino, teatro, artes, publicação e eventos (02); Ensino, teatro, artes e eventos (01); Pesquisa e publicação (01); Ensino e eventos (01); Ensino e pesquisa (01); Ensino e publicação (01).

133

Quadro 16

Ações dos Institutos, Grupos e Projetos – Estados Unidos

| Instituto/Grupos/Projetos | Atividades |
|---|---|
| Paulo Freire Institute | Pesquisa, ensino, eventos, publicação. |
| The Freire Project: critical, cultural, community, youth and media activism | Pesquisa, eventos, ensino, publicação |
| Paulo Freire democratic Project - Orange | Pesquisa, ensino, eventos e publicações |
| Paulo Freire democratic Project - Chicago | Pesquisa, ensino, eventos e publicações |
| Pedagogia Crítica e Arte | Ensino, evento, arte e publicação |
| Paulo Freire Freedom Scholl | Ensino e eventos |
| The Paulo Freire School | Ensino e pesquisa |
| Pedagogy & theatre of oppressed (PTO) | Ensino, teatro, publicação e eventos |

Quadro 16

Ações dos Institutos, Grupos e Projetos – Estados Unidos (Continuidade)

| Instituto/Grupos/Projetos | Atividades |
|------------------------------------|---------------------------------|
| Adult Education project | Ensino e publicação |
| Community Practitioners Research | Pesquisa e publicação |
| Hutchins School of Liberal Studies | Ensino, teatro, artes e eventos |

Fonte: Sites (2015).

As atividades de ensino estão relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, Educação popular, Formação de professor, ensino fundamental e produção de material curricular e formação em artes. Diferentemente da América Latina, há uma preocupação em relação ao ensino com a formação em artes e com o currículo escolar.

As pesquisas envolvem as seguintes temáticas: Educação popular; Formação do educador; Inclusão e justiça social; Imigração; Educação e globalização; Ecopedagogia; Pedagogia Crítica; Pedagogia do Oprimido, Estudos de Paulo Freire; Justiça social e desenvolvimento sustentável, teatro do oprimido, entre outras.

Em termos de pesquisas, também se diferenciam dos grupos de pesquisa latino-americanos ao focarem na inclusão e justiça social, em problemas da imigração, ecopedagogia e da globalização, além do teatro e da pedagogia do oprimido. Destaca-se, no contexto norte-americano, a influência de Paulo Freire na Pedagogia Crítica de Henry Giroux e Carlos Alberto Torres; na educação crítica e multicultural de Peter McLaren e na Educação de Jovens e Adultos de Myles Horton.

Giroux (1998) afirma que o trabalho de Paulo Freire tem sido referência para o pensamento crítico, pedagogia dialógica ou alfabetização crítica em diversas partes do mundo. E Nóvoa (1998, p. 179) destaca que Freire nos Estados Unidos “[...] constitui-se em uma referência importante dos grupos de intelectuais do meio universitário, cuja agenda política incluía as questões de classe, de raça e de gênero”.

O próprio Paulo Freire (1998) destaca que educadores como Henry Giroux, Peter McLaren, Ira Shör, Carlos Alberto Torres, Donald Macedo, entre outros, buscaram reinventar o seu trabalho e pesquisas sobre alfabetização e pedagogia para serem aplicados nas lutas pela libertação em diversos



espaços entre os quais as escolas e as universidades dos Estados Unidos. Ressalta, também, as tentativas de educadoras feministas em repensar a sua obra, por meio de lutas envolvendo questões de gênero e étnicas.

McLaren explica como Paulo Freire está presente em suas produções:

Eu simplesmente tentei integrar pensadores norte-americanos mais contemporâneos a essa mistura – teóricos feministas e multiculturalistas, muitos deles da comunidade intelectual afro-americana e latino-americana. Comecei a incorporar Gramsci e muitos dos pensadores marxistas ocidentais (por exemplo, da Escola de Frankfurt) em meu trabalho. Claro a tradição do pensamento indígena por todas as Américas foi – e ainda é – extremamente importante. E Freire foi sempre fundamental para o desenvolvimento de minha pedagogia crítica (McLAREN, 2007, p.01).

Em termos dos eventos, encontram-se aqueles direcionados para o debate em relação ao pensamento educacional de Paulo Freire, como o Internacional Encontro do Fórum Paulo Freire e outros voltados para a sua obra como pedagogia e teatro do oprimido.

Diferentemente da América Latina, a publicação de jornais está presente de forma significativa nos Institutos/Grupos/Projetos /Escolas e Programas dos Estados Unidos, existindo, desta forma, destaque para a publicação em forma de jornais e de artigos de e sobre Paulo Freire.

135

Quadro 17

Publicações

| |
|---|
| Jornal on line Freire |
| Jornal de Educação Popular |
| Pedagogia e Teatro do Oprimido Jornal Internacional |
| Journal of Pedagogy |
| Pluralism and Practice |
| Digital Commons @ UNO |
| Exchanges: the on-line journal of teaching and learning in the CSU. |
| Artigos freireanos |
| Livros de Paulo Freire |
| Livros sobre Paulo Freire |

Fonte: Sites (2015).

Localizada em Cambridge, a Universidade Centenária de Lesley⁶ mantém um Journal on line ativo: "Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice". Há um volume publicado, em 1997, dedicado ao educador Paulo Freire, o qual proferiu uma palestra nessa universidade em abril de 1997, um mês antes de seu falecimento. Há outras publicações que referenciam Paulo Freire no ano de 2013 e 2014 no Journal. Existem, também, vários artigos que tratam de direitos civis de grupos minoritários, a exemplo das mulheres negras. O jornal trabalha bastante a questão das lutas sociais. Em geral, sua publicação é anual.

A universidade de Nebraska, em Omaha, possui um jornal chamado "Digital Commons @ UNO"⁷, no qual são publicados vários artigos, entre eles, muitos relacionados às obras e pensamento educacional de Paulo Freire, inclusive de outras universidades.

A Comunidade Praticante de Pesquisa mantém um Jornal chamado "Exchanges: the on-line journal of teaching and learning in the CSU". Nesse jornal, há alguns artigos relacionados à pedagogia crítica e à educação de Paulo Freire. O Jornal foi criado pelo Instituto de Ensino e Aprendizagem.

Assim, Paulo Freire nos Estados Unidos tem sido referência a práticas educacionais, principalmente em Universidades norte-americanas, e está presente em formações, eventos e publicações por meio de projetos educacionais e grupos de pesquisas.

136

Considerações finais

A presença de Paulo Freire, no contexto latino-americano, é significativa por meio dos Institutos, Cátedras, Grupos de Pesquisas e, também, Universidade. Em termos de grupos de pesquisas, a concentração das informações está no Brasil, considerando a existência do Diretório do CNPq, que facilita o acesso às informações.

No Brasil, há um crescimento tanto de Cátedras quanto de Grupos de Pesquisas, bem como de Redes em níveis nacionais e internacionais. Entretanto, a maioria dos Grupos e Cátedras estão concentradas na região Sudeste. Não há registro de Cátedras e de grupo de pesquisa no Centro-Oeste. Identificou-se, também, que não há distinção entre as atividades de Institutos e Cátedras, porque ambos desenvolvem atividades similares, ensino,



pesquisa, extensão e publicações. Conforme as características das Instituições, podem desenvolver somente extensão ou somente ensino ou somente pesquisa, mas a maioria trabalha com mais de uma atividade.

Apesar da diversidade de ações, a pesquisa constitui uma referência. Há uma preocupação em se estudar a educação de Paulo Freire e, também, de socializar suas ideias por meio de eventos.

Um diferencial observado nos grupos de estudos dos Estados Unidos em relação aos da América Latina são as denominações utilizadas entre as quais: projetos, grupos de estudos e instituto, além de terem como um dos principais focos a publicação em jornais e revistas. Há a presença de Paulo Freire em diversos campos do conhecimento: ciências sociais, jurídicas, agrárias, naturais, educação, filosofia, letras, entre outras, mas predomina na Educação.

Nos Estados Unidos, a presença de Paulo Freire se verifica em Institutos, Grupos de estudos e projetos, sendo mencionados pelo Freire e suas obras, principalmente a pedagogia crítica e a pedagogia do oprimido. Além da educação, destaca-se a presença na arte e teatro do oprimido.

Predominam nos Estados Unidos, as atividades de pesquisa, ensino, eventos e, sobretudo, a publicação em forma de jornais e revistas

Apesar de menor o número de registros encontrados nos Estados Unidos do que na América Latina, é possível identificar a presença de Paulo Freire principalmente na dimensão crítica e libertadora de sua pedagogia.

Assim, este estudo identificou a presença de Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos por meio de Instituto, Cátedras, Grupos de Pesquisas, projetos e universidades, nos quais são realizadas atividades de pesquisas sobre diferentes temáticas educacionais, o ensino, por meio de cursos de formação, publicações, veiculadas em livros, periódicos e jornais, e eventos e atividades culturais. Isso evidencia tanto a importância de sua educação quanto o fato de que Paulo Freire deixou um legado educacional que se encontra em diferentes partes do mundo, caracterizando-o como intelectual sem fronteiras, como intelectual do mundo.

Notas

1 Sem a inclusão dos Grupos de Pesquisas do CNPq.

- 2 Informações obtidas no site do Instituto Paulo Freire. Disponível em: <http://www.paulofreireinstitute.org/>. Acesso em: 6 abr, 2015.
- 3 Freire Project: Critical Cultural Community, Youth, and Media Activism. Dados disponíveis em: <http://www.freireproject.org/>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- 4 Projeto Democrático Paulo Freire (PFDP). Dados disponíveis em: <http://www.chapman.edu/ces/research/paulo-freire/index.aspx>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- 5 California State University. Informações disponíveis em: <http://www.calstate.edu/>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- 6 Universidade Centenária de Lesley. Informações disponíveis em: <http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/1997fall/?terms=paulo%20freire>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- 7 Jornal Digital Commons@UNO. Informações disponíveis em: <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/98/>. Acesso em: 20 abr. 2015.

Referências

FREIRE, Paulo. Prefácio da Edição em Língua Inglesa de Paulo Freire: A Critical Encounter. In: MACLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Política e educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIROUX, Henry. Paulo Freire e a Política do Pós-Colonialismo. In: MACLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (organizadores). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MACLAREN, Peter. Paulo Freire é o mais importante educador crítico lido nos EUA. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, v. 7, n. 223, jun. 2007. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br>. Acesso em: 14 ago. 2013.

MACLAREN, Peter. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.); OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MACHADO, Roberto (Col.) **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

MAFRA, Jason; GADOTTI, Moacir. **UNIFREIRE: Universitas Paulo Freire (Comunidades freirianas no mundo)**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005. Disponível em: www.paulofreire.org. Acesso em: 2 jun. 2014.



OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

NÓVOA, António. Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Portugal: Porto Editora, 1998.

Prof^o Dr^o Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará
Departamento de Filosofia e Ciências Sociais
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (CNPq-UEPA)
E-mail | ivanilde.apoluceno@pq.cnpq.br

Prof^o Dr^o Tânia Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará
Departamento de Educação Geral
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (CNPq-UEPA)
E-mail | tania.lobato@superig.com.br

Recebido 22 mar. 2018

Aceito 22 maio 2018

"A TORRE AZUL": memórias de espaços escolares pelas narrativas de estudantes e professores (1954-1996)

Lucas Costa Grimaldi

Dóris Bittencourt Almeida

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

O estudo analisa os diferentes espaços ocupados pelo Colégio de Aplicação/UFRGS, a partir de 1954, ano de sua criação, até 1996, quando deixou o Campus Central, transferindo-se para uma sede própria. O corpus documental da pesquisa são narrativas de antigos discentes e docentes, publicadas na Revista Cadernos do Aplicação (2004), edição comemorativa aos cinquenta anos do colégio. Examinamos, nesses escritos, questões referentes à memória, sobretudo a composição das lembranças deste espaço escolar. Cada texto constitui-se em uma versão do passado, pois o rememorar implica em uma construção acerca do que se viveu, atravessada por diferentes clivagens, tendo o presente como fio condutor. Apostamos na potência dessas narrativas como indícios de uma escola de outra época. Por meio delas, aqui transformadas em documentos, são possíveis, pelas lentes da História, aproximações de um tempo pretérito de uma instituição educativa que tem sua história atrelada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Palavras-chave: Colégio de Aplicação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Espaço escolar. Cultura escolar.

140

"THE BLUE TOWER": memories of school spaces by narratives of students and teachers (1954-1996)

Abstract

The study analyzes the different spaces occupied by Colégio de Aplicação/UFRGS, from 1954, year of its foundation, until 1996, when it lefts the Central Campus, being transferred to its own place. The research documents are narratives of graduated students and teachers, published in an edition of the Journal of the application (2004), commemorating the 50 years of the college. We examined these writings, memory issues, especially the composition of the memories of this school space. Each text is a version of the past, whose remembrance involves a construction about what lived, crossed by different divisions, having this as a thread. We bet on the power of these narratives as evidence of a school from another time. Through them and the history's lens, here transformed into documents, it is possible to approach a past tense of an educational institution that has its story tied to the Federal University of Rio Grande do Sul.

Keywords: Colégio de Aplicação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. School space. School culture.



"LA TORRE AZUL": memórias de espaços escolares a través de narrativas de estudantes y profesores (1954-1996)

Resumen

El estudio analiza los diferentes espacios ocupados por el Colégio de Aplicação/UFRGS, desde 1954, año de su creación, hasta 1996, cuando abandonó el Campus Central, transfiriéndose a un núcleo propio. El corpus documental de la investigación son narraciones de antiguos alumnos y profesores, publicados en una edición de la Revista Cadernos do Aplicação (2004), conmemorativa de los cincuenta años del colegio. Hemos examinado en estos escritos, cuestiones referentes a la memoria, especialmente la composición de los recuerdos de este espacio de la escuela. Cada texto se constituye en una versión del pasado, pues el recordar implica en una construcción acerca de lo que se vivió, atravesada por diferentes clivajes, teniendo el presente como un hilo conductor. Apostamos en la potencia de estas narrativas como evidencias de una escuela de otro tiempo. A través de ellas, aquí transformadas en documentos, son posibles, por las lentes de la historia, aproximaciones a un tiempo pasado de una institución educativa que tiene su historia ligada a la Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Palabras clave: Colégio de Aplicação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Espaço escolar. Cultura escolar.

Vou contar uma estória
De fatos conhecidos
Agucem as memórias
Preparem os ouvidos
Era uma vez uma torre azul...
(MELLO, 2004)

141

Introdução

Essa epigrafe é a primeira estrofe de um poema intitulado "A Torre Azul", escrito por estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), em 1974, último ano em que estavam na escola. Nestes versos, a "torre" representa o lugar ocupado pelo Colégio de Aplicação e, em seguida, pela Faculdade de Educação. Ao longo do poema, os narradores intercalam representações de suas vivências na instituição, permeadas por expectativas, sentimentos, transgressões que marcam o período da transição entre a infância e a idade adulta.

O presente estudo analisa os diferentes espaços ocupados pelo Colégio de Aplicação no Campus Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, a partir de 1954, ano da criação da instituição de ensino, até 1996, quando deixou esse local, transferindo-se para uma sede própria, no Campus do Vale¹ da Universidade. O corpus documental da pesquisa é constituído por narrativas de memórias de discentes e docentes do Colégio, publicadas, no ano de 2004, em uma edição especial da Revista *Cadernos do Aplicação/UFRGS*², comemorativa aos cinquenta anos do colégio. Esta edição conta com quarenta textos de professores, estudantes e diretores em que registram memórias de seus percursos vivenciados na instituição. Destaca-se que o poema apresentado como epígrafe foi reeditado na publicação celebrativa da Revista.

142 Cabe uma consideração a respeito dos possíveis limites deste corpus documental. Trata-se de um conjunto de textos, reunidos em um periódico de caráter memorialístico, idealizado como parte das ações comemorativas pelo aniversário do Colégio de Aplicação da UFRGS. Entende-se que essas pessoas, por diferentes motivos, foram chamadas a registrar suas memórias de estudante/professor. Acreditamos que houve uma escolha institucional dos escritos que fariam parte da edição. Ainda assim, encontrou-se um texto, produzido por Elisabeth Búrigo (2004, p. 176), que fugiu do tom laudatório, comum às demais narrativas. Ela afirma: “[...] no dia do aniversário, contudo, não pude partilhar das referências idílicas ao passado. Escrevi no mesmo dia uma carta a convite da escola como contribuição para o resgate de uma história que não foi só de acertos”.

Entretanto, apesar dessas especificidades, apostamos na potência desses escritos, aqui transformados em documentos, que nos permitem, pelas lentes da História, aproximações de uma instituição educativa, em um tempo pretérito, que tem sua história atrelada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cabe destacar o quanto a historiografia vem se interessando por esses relatos de pessoas comuns, que evocam o passado, em uma dimensão autobiográfica. No caso dessa pesquisa, ressaltamos que não se tratam de escritas de foro íntimo e sim produzidas com vistas à publicização, são memórias de sujeitos discentes e docentes que freqüentaram uma instituição de ensino por muitos anos.

O presente trabalho insere-se no campo da História da Educação em suas interfaces com a História da Arquitetura Escolar e a História da Cultura



Escrita. Examinamos nesses documentos questões referentes à memória, sobretudo o que foi reconstruído como lembranças deste espaço escolar. Assim, cada texto constitui-se em uma versão do passado, tendo em vista que o lembrar é conduzido pelo presente. Produziram-se reflexões acerca do CAp que “[...] reorganizan, redescriben, inventan, omiten y revisan” (PAZOS, 2002, p. 133) o tempo vivido na instituição.

Para compreender o que esses sujeitos dizem sobre a escola que estudaram e/ou trabalharam, buscamos dialogar com Paul Ricoeur (2007) e Agustín Escolano (2017), entre outros autores. Ressaltamos que a institucionalização da escola na Modernidade europeia pressupõe a existência de prédios e espaços próprios para a prática educativa. Por meio do enclausuramento e vigilância, a arquitetura escolar produziu artifícios para o estabelecimento de práticas pedagógicas (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1993). Nas últimas décadas, diversos estudos³ tiveram como foco a materialidade das escolas, principalmente no sentido de melhor compreender as relações entre as estruturas dessas instituições e os discursos representativos da cultura escolar.

Propomos uma reflexão acerca da dificuldade em desnaturalizar o espaço que habitamos na condição de alunos e/ou professores. Como sujeitos escolarizados, passamos muito tempo imersos nesses ambientes, desdobrados em múltiplos espaços, que podem parecer naturais em meio ao cotidiano vivido. Ricoeur (2007, p. 58) considera que, durante o ato de lembrar, “[...] os lugares habitados são, por excelência, memoráveis”. Para ele, “[...] os lugares ‘permanecem’ como inscrições, monumentos, potencialmente como documentos, enquanto lembranças transmitidas unicamente pela voz voam, como voam as palavras”. Escolano (2017, p. 186) complementa, enfatizando o significado do “cenário” escolar nas memórias, pois o espaço da escola produz ressonâncias “[...] na formação dos primeiros padrões do esquema corporal das pessoas e nas primeiras experiências de sociabilidade”.

Neste artigo, tematizamos diferentes percepções acerca do Colégio de Aplicação, analisamos memórias desse lugar habitado por muitas pessoas desde a década de 1950. O CAp foi criado no ano de 1954, a partir de esforços da cátedra⁴ de Didática da antiga Faculdade de Filosofia da UFRGS. Até 1966, não possuía um local fixo e enfrentou uma série de disputas com outras unidades da Universidade na busca por um ambiente adequado aonde se instalar. A partir de 1966, passou a ocupar um prédio construído para o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais do RS⁵, e que também abrigou o

Colégio, no Campus Central, onde permaneceu até 1996. Apelidado pelos estudantes de "Torre Azul", possui um estilo modernista, emergente no contexto arquitetônico brasileiro da década de 1960, que destoa da maioria dos edifícios do seu entorno, erguidos no final do século XIX e início do XX. A partir de 1970, a escola passou a compartilhar este espaço com a recém-criada Faculdade de Educação, produto da Reforma Universitária⁶.

Antes de partirmos para a análise do conteúdo discursivo das narrativas, consideramos importante descrever como foi organizada essa edição da Revista Cadernos do CAP. Inicia com a apresentação de três textos já publicados em outros números do periódico, um de autoria de Graciema Pacheco, diretora da instituição por quase trinta anos, outro que é um depoimento de Isolda Paes (1994), a primeira vice-diretora, e, ainda, a transcrição do discurso da professora Olga Paraguassu por ocasião de homenagem recebida pela inauguração da Sala de Atividades Múltiplas⁷. Na sequência, um texto de autoria de Vera Regina Moraes, que substituiu Graciema Pacheco na direção, entre 1981 e 1984. E, depois desses quatro registros, a edição especial da Revista exhibe redações de professores e estudantes que estiveram no Colégio em décadas pretéritas. Por fim, a homenagem prestada pela Câmara de Vereadores de Porto Alegre aos cinquenta anos da instituição. Ao longo das páginas, também constam fotos alusivas a diversos momentos.

Apresentamos dois mapeamentos dos títulos e autores dos textos que compõem a publicação em questão, um mapeamento refere-se aos textos dos alunos, o outro apresenta os textos dos professores. Também destacamos o período em que estiveram no Colégio, pois, em cada temporalidade, estão implicadas lembranças dos diferentes espaços ocupados pelo CAP no Campus Central da UFRGS.



Quadro 1
Títulos e autores dos textos publicados pelos antigos alunos do CAP.

| Título | Autor | Período |
|---|---|-------------------|
| Mágoas de março | Paulo Guedes | 1954-1961 (8) |
| Aplicação-tempo de vida | Rosália Alvim Saraiva | 1957-1963 (7) |
| Meu Aplicação | Cesar Pereira Lima | 1957-1963 (7) |
| Velho Aplic, ou ainda " Conceito de Educação Integral" | Carlos Eduardo Legori | 1958-1964 (7) |
| Uma vez aplicação, sempre aplicação! | Philippe Navaux | Turma de 1965 |
| Colégio de Aplicação - 50 anos | Olga Garcia Falceto | 1960-1966 (7) |
| Discurso de formatura – 1966 | Formandos de 1966 | 1966 |
| O Colégio dos velhos livros e dos velhos amigos. | José Antonio Pinheiro Machado | 1961-1967 (7) |
| O jacaré | Otávio Augusto Licht | Turma de 1967 |
| O "ser diferente" no Aplicação (1963-1969):relatos dos encantos e desencantos na trajetória de uma aluna negra. | Maria da Graça Gomes Paiva | 1963-1969 (7) |
| O roubo da sineta que não houve, ou o colégio novo que não é mais (rememorações do Aplicação cinquentenário) | Cesar Augusto Guazzelli | 1963-1969 (7) |
| Da redenção ao mundo. | Susana Sondermann Espindola | 1965-1970 (6) |
| Aplicação, trivial e luxo. | Marco Tulio de Rose | 1965-1971 (7) |
| O Colégio de Aplicação e a lista. | Mário Roberto Weyne Correa | 1966-1971 (6) |
| Nossa liga extraordinária. | Produção coletiva de alunos | Formandos de 1974 |
| Anos 70 não deu pra ti, Aplicação, seguimos aqui! | Nelson Brasil Ferreira Representando os formandos de 1975 - | 1970-1975 (6) |
| "71-76: born to be wild". | Luciano G. De Mello | 1971-1976 (6) |
| O Aplicação contra o Aplicação. | Elisabete ZardoBúrgo | 1972-1977 (6) |
| Dos alunos 1974-1980 | Produção coletiva | Formandos de 1980 |
| Um caminho para uma concepção interdisciplinar | Adriana Pohlmann | 1976-1981 (6) |
| Um povo difícil de dominar. | Guilherme Cavalheiro Dias Filho | Turma de 1985 |
| Os anos cinza (Para ler ouvindo "The Wall") | Ney Lemke | 1980-1987 (8) |
| 50 anos de Aplicação 31 anos com o Aplicação. | Fernanda Luiza Fontoura de Medeiros | 1979-1989 (11) |
| Tempos do Aplicação | Eduardo Veiga | Turma de 1989 |
| Retrospecto | Tatiana Golbert | 1981-1991 (11) |

| | | |
|--|------------------------|----------------|
| Era uma vez, no Aplicação.... | Lisiane Alvim Saraiva | 1987-1997 (11) |
| Colégio de Aplicação: comunidade & democracia. | Nelson de BoerMousalle | 1987-1997 (11) |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em um primeiro olhar para os títulos dos textos e seus autores, é possível tecer algumas análises. Como primeira evidência, o fato de quase todos terem cumprido integralmente sua escolarização no Colégio. Trata-se de uma informação relevante, por considerar as implicações na composição das memórias escolares pela permanência de um longo tempo em uma mesma instituição.

Dos 24 textos individuais, 15 foram escritos por homens e 9 por mulheres. Conforme dito anteriormente, há indícios que houve um convite a determinadas pessoas, por parte da direção e/ou da comissão organizadora dos festejos dos 50 anos do Colégio. Entre os 24 textos, 7 são de autoria de ex-alunos que vieram a ser professores da UFRGS, pode-se pensar que se buscaram essas pessoas pelas proximidades profissionais e pelos laços que unem historicamente o Colégio e a Universidade.

Com relação aos títulos, arriscamos um ensaio de possibilidades, na perspectiva de aproximações temáticas, cientes das questões cifradas que podem estar presentes no que anunciam. Identificamos que, em alguns, se idealiza um determinado modelo de escola, "*Uma vez Aplicação, sempre Aplicação!*"; "*Da Redenção ao mundo*"; "*Aplicação, trivial e luxo*". Outros revelam um tom de nostalgia, intimismo, "*Aplicação-tempo de vida*"; "*O Colégio dos velhos livros e dos velhos amigos*"; "*O 'ser diferente' no Aplicação (1963-1969): relatos dos encantos e desencantos na trajetória de uma aluna negra*"; "*O roubo da sineta que não houve, ou o colégio novo que não é mais (rememorações do Aplicação cinquentenário)*"; "*Nossa liga extraordinária*"; "*50 anos de Aplicação 31 anos com o Aplicação*". Há aqueles que fazem referência a elementos culturais e políticos do contexto vigente durante a Ditadura Civil-Militar, "*Mágoas de março*"; "*Anos 70 não deu pra ti, Aplicação, seguimos aqui!*"; "*71-76: borntobewild*"; "*Os anos cinza (Para ler ouvindo 'The Wall')*"; "*Colégio de Aplicação: comunidade & democracia*". O título "*O jacaré*" não permite qualquer exercício de especulação acerca de seu conteúdo, mas, ao lermos a redação, percebemos que diz respeito a um elemento da cultura escolar, pois evoca memórias da sineta, um importante artefato da escola, disciplinarizador do tempo. Há enunciados de ordem mais objetiva,



que não exprimem juízos de valor, nem mesmo sentimentos, "Velho Aplic", ou ainda "Conceito de Educação Integral"; "Colégio de Aplicação – 50 anos"; "O Colégio de Aplicação e a lista"; "Dos alunos 1974-1980"; "Um caminho para uma concepção interdisciplinar"; "Tempos do Aplicação"; "Retrospecto"; "Era uma vez, no Aplicação...". Por fim, dois títulos mais reflexivos que sugerem algum enfrentamento à instituição, afastando-se de um olhar saudosista em relação ao passado, "O Aplicação contra o Aplicação"; "Um povo difícil de dominar".

Neste outro quadro, constam os títulos dos textos produzidos por professores do CAP:

Quadro 2

Títulos e autores dos textos publicados pelos professores do CAP

| Título do texto | Autor | Período | Área de ensino |
|---|----------------------------|-----------|--|
| Colégio de Aplicação - 1981-1984: um inventário de vida | Vera Regina Pires Moraes | 1964-1985 | Diretora (1981-1984)/ Didática |
| Memórias | Regina Mutti | 1971-1993 | Diretora (1985-1988) Língua Portuguesa/ Literatura |
| 50 anos do Colégio de Aplicação | Jorge Luiz Barreto | 1976-2004 | Diretor (1989- 1992/1997-2000/ 2001-2004) / Educação Física |
| Os meus cinquenta anos e os cinquenta anos do Colégio de Aplicação | Joice Pernigotti | 1974-1998 | Professora |
| Por orgulho, por respeito e por muito amor... | PAMPANELLI, Nara Brasco | 1977-1998 | Língua Portuguesa e Literatura |
| Mensagem | Luzia Garcia de Mello | 1960-1964 | Professora de História |
| Alguns fatos pitorescos ocorridos no período de 1957/1971 na área de educação física. | Jaime Lerner dos Reis | 1957-1971 | Professor de Educação Física do CAP/UFRGS |
| Quem sou eu para ser um professor ideal | Sérgio Buttes Cordeiro | 1964-2003 | Professor de Biologia |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre os convites para escrever, nota-se uma distinção às antigas diretoras. Seguindo a mesma perspectiva de análise anterior, percebemos a recorrência de duas possibilidades temáticas: enunciados que idealizam a escola e outros em que se observa certa neutralidade. Entre os primeiros, *"Por orgulho, por respeito e por muito amor..."*; *"Os meus cinquenta anos e os cinquenta anos do Colégio de Aplicação"*; *"Colégio de Aplicação - 1981-1984: um inventário de vida"*; *"Memórias"*; *"Quem sou eu para ser um professor ideal"*. Em número menor, os títulos que indicam uma maior objetividade *"Alguns fatos pitorescos ocorridos no período de 1957/1971 na área de educação física"*; *"Mensagem"* e *"50 anos do Colégio de Aplicação"*. Mesmo tendo apenas essa referência, observamos que a maioria dos títulos, tanto os produzidos por antigos estudantes, quanto aqueles escritos por professores, ativos ou aposentados, remetem a uma exaltação do passado vivido na instituição. Assim, podemos perceber o trabalho da composição da memória em cada sujeito, pois o rememorar implica em uma construção acerca do que se viveu, atravessada por diferentes clivagens, tendo o presente como fio condutor. Esses que se puseram a escrever em 2004 eram, na época, pessoas maduras, nem todas mais vinculadas à instituição. Entretanto, produziram várias miradas para a história do Colégio de Aplicação, sendo algumas carregadas de nostalgia.

148

Esse exercício de olhar para os títulos foi a primeira aproximação da potencialidade dessas narrativas. Todavia, aqui o maior interesse está para além, reside em buscar o que eles lembraram sobre o espaço escolar. Neste sentido, o ato de habitar cotidianamente uma instituição escolar, tanto para alunos quanto para professores, é algo que produz enunciados em suas memórias. Optamos por analisar essas discursividades por meio da construção de três categorias: "Espaços do Colégio de Aplicação antes de habitar a Torre Azul"; "Espaços do Colégio de Aplicação como locais de pertencimento" e "Espaços do Colégio de Aplicação e memórias das transgressões estudantis".

Escolhemos estas três categorias, por entender a importância de examinar o espaço proposto pelos arquitetos, e o "[...] experimentado, percebido e vivido como uma experiência subjetiva variável em função de quem convive em um espaço determinado e, inclusive, em diferentes momentos da vida de uma mesma pessoa" (VINAIO; BENCOSTTA; 2009, p. 34). Destaca-se a relação entre o que foi construído e as memórias que emergiram a partir da vivência desses espaços.



Espaços do Colégio de Aplicação antes de habitar a “Torre Azul”

A história do Colégio de Aplicação da UFRGS, espacialmente, está atrelada ao Campus Central da Universidade. Produto de um tempo, em que muito se discutia acerca de novas concepções pedagógicas, incentivado por duas professoras, o CAp, em seu início, vincula-se ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia, responsável pelo Curso de Pedagogia e pelas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciaturas.

Nos onze primeiros anos, o Colégio não possuía uma sede fixa ou edifício próprio, esteve, de modo irregular, em diversos lugares no Campus. O texto de abertura⁸ da Revista traz palavras de Graciema Pacheco (2004, p. 14) que explica aquela situação do CAp, “[...] de início, a sala de aula foi uma dependência no prédio central da própria Faculdade de Filosofia, com espaços bem definidos e limitados para movimentação, recreação, práticas esportivas e atividades sociais espontâneas”. A partir dessas informações, pode-se inferir que esses espaços “definidos e limitados para movimentação” se referem ao fato da escola habitar o ambiente de uma faculdade, que não havia sido projetado para tal fim. Um espaço constituído por outras discursividades, que pertencia a adultos e que teria que ser compartilhado com crianças e adolescentes. Destaca-se que naqueles anos 1950, a Universidade era um lugar para poucos e, provavelmente, Graciema Pacheco tenha percebido que havia uma brecha, algum local ocioso, que garantiria à escola deflagrar suas atividades. É possível também, que os conflitos pela divisão do espaço não tenham ocorrido no primeiro ano de fundação da escola, tendo em vista que, em 1954, havia apenas uma turma do primeiro ano ginasial. Entretanto, se percebe que, logo em seguida, esses problemas se acirraram, à medida que o número de alunos aumentou. Paulo Guedes (2004, p. 88), que ingressou na escola em 1955, identifica a “sala 310 da Faculdade de Filosofia” como o lugar dos seus primeiros anos de ensino. Em suas memórias, era um “latifúndio”, lugar em que faziam “reuniões dançantes no recreio no fundo da sala”. O autor informa que, anteriormente, ali se localizava a biblioteca da Faculdade de Filosofia, portanto, talvez fosse um espaço maior que as demais salas de aula. De qualquer modo, é preciso considerar que são memórias de alguém que já viveu muito, evocando seu passado. Nesse sentido, ao rememorarmos os espaços habitados na infância, eles tendem a nos parecer muito maiores,

tendo como referência uma percepção atualizada pelo presente. Isso é próprio do caráter ficcional da memória.

Lendo os 24 textos individuais produzidos pelos estudantes, observa-se que apenas este, produzido por Paulo Guedes, diz respeito ao período em que a escola localizava-se junto à Faculdade de Filosofia. Seis narrativas identificam o período das brizoletas. Portanto, a maior parte dos escritos inscreve-se temporalmente nas memórias do prédio da "Torre Azul".

Esse itinerário de constantes mudanças, evidenciado nessas narrativas, indica que era preciso resistir para manter-se como escola na UFRGS, um lugar de pessoas adultas, em que parecia não haver espaço para crianças e adolescentes. Assim, logo depois de 1954, nota-se que as tensões foram tamanhas no prédio da Faculdade de Filosofia, que o Colégio precisou sair de lá. Sem ter para onde ir, se estabeleceu em uma espécie de galpão, condição precária para a instalação de uma instituição de ensino. Entre as redações, não há nenhuma lembrança deste período, o que indica a provisoriamente dessa ocupação.

150 Algum tempo depois, em uma tentativa de legitimar-se na UFRGS, e deixar a situação de improviso, foram construídos pavilhões de madeira no estilo brizoletas, em 1960^o, que abrigaram o CAp até 1966. A construção dessas brizoletas, como política pública de educação no Estado, foi implantada durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963), sob o lema 'Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul' (QUADROS, 2006). Havia a intenção de disseminar construções escolares pouco onerosas e de rápida montagem, por diversas regiões do território rio-grandense. Segundo Bastos (2017)¹⁰, a construção dessas edificações no Campus Central da Universidade tinha como objetivo publicizar esse enunciado de expansão escolar,

O Brizola fez uma reunião com todos os prefeitos do Estado do RS, no Salão de Atos da UFRGS, primeiro ele passeou pelo Campus e esse local, que hoje é um estacionamento, estava lá vazio. Quatro horas depois, terminou a reunião e tal, ele voltou e levou todos os prefeitos pra ver que tinha sido construída, nesse intervalo, uma brizoleta. Porque tudo era feito pré-moldado, era pra mostrar, e tinha fotos disso (BASTOS, 2017, p. 2).

Entre as seis narrativas que relatam o tempo das brizoletas no CAp, observam-se duas expressões como uma referência espacial: "barracões de



madeira”, utilizada pela maioria, e “primitivo prédio de madeira” (LIMA, 2004 p. 111). Em pormenores, César Lima (2004, p. 111) descreve que havia no prédio escolar “[...] quatro salas de aula, dois banheiros, secretaria, sala de professores e da direção onde a austera, mas visionária, Graciema Pacheco imprimia sua competente e particular maneira de dirigir o Colégio [...]”. Para além de uma simples descrição espacial, nota-se que, ao mesmo tempo em que rememora a espacialidade, inclui lembranças de uma pessoa, a diretora. Adjetiva a personalidade da mesma, atribuindo a ela características aparentemente incompatíveis, que misturam conservadorismo com inovação, sendo tais percepções presentes em estudos acadêmicos acerca de Graciema Pacheco (ALMEIDA, LIMA, 2015; LIMA, 2016).

O ex-aluno se coloca neste ambiente, ao dizer que costumava ir a pé para a escola, “era o primeiro a chegar e gostava de sê-lo”. Neste sentido, Pazos (2002), ao analisar autobiografias de estudantes, observa a recorrência da descrição do trajeto de vir para a escola e, nas memórias desses itinerários, evocam-se elementos da paisagem. Portanto, entende-se que o espaço escolar não se resume ao prédio e nem a seu entorno imediato, ele extrapola essas fronteiras, abrangendo as imediações entre a casa e a escola. César Lima (2004, p. 101) também rememora outros usos do espaço escolar, ao sentar “[...] nos bancos longitudinais no puxado que nos resguardava da chuva, ficava estudando e aguardando os demais”. Nessa frase, vêem-se outras implicações do autor com o espaço, que evidenciam uma relação sensível entre o estudante e a escola que habita, intimista, em uma perspectiva de individualidade.

151

Figura 1
Brizoleta na década de 1960



Fonte: Almanaque Gaúcho (2017).

Na Figura 1, temos a fotografia de uma das brizoletas ocupadas pelo CAP. Na imagem, vemos de que forma a constituição espacial possibilita que os estudantes usufruam de sua estrutura, indo ao encontro do que Lima (2004) relatou sobre seus momentos de espera das aulas.

É César Lima (2004) quem explica que, logo depois da edificação da primeira brizoleta, diante da necessidade de mais espaço, construíram-se outros dois pavilhões e o mais antigo transformou-se em uma espécie de depósito. O autor também lembra a construção de duas canchas de vôlei entre os edifícios.

Em outro texto, Cesar Guazzeli rememora o seu ingresso no CAP como "bixo", expressão atribuída aos estudantes calouros da Universidade, apropriada pelos alunos do Colégio de Aplicação. Guazzeli percebe a escola como um "monstro" e, nessa associação, estão implicados os sentimentos de um menino vindo do interior do Estado para residir na capital. Passado o susto inicial, logo percebe a

[...] simplicidade material do Aplicação: dois prédios de madeira, no estilo das brizoletas estaduais, com um pátio de terra no centro – asfaltado apenas um ano depois – onde cabiam duas redes para vôlei, um microscópico bar, onde longas filas se formavam para tomar guaraná Caçula, um galpão separado, também de madeira, para as aulas de Artes (GUAZZELLI, 2004, p. 140).

Nessa descrição espacial, inclui memórias da biblioteca, fazendo referência a pessoa responsável por este lugar, "Dona Julieta". Segundo Guazzeli (2004, p.141), "[...] fazia da biblioteca seu santuário, velhota ranzinza ciosa dos livros e dos silêncios [...]".

Ainda sobre esses prédios de madeira, Philippe Navaux (2004, p. 110) relata a existência de uma divisão de salas para o recém-criado Curso Colegial, em meados dos anos 1960. O autor lembra minuciosamente a sala que ocupavam, a cada ano, "[...] no terceiro ano, 1965, fomos para as duas salas de aula no último barracão, e a turma se dividiu entre os alunos que iriam para o clássico e os que iriam para as áreas científicas". Sua narrativa indica a expansão da instituição de ensino, inicialmente o Curso Ginásial, na sequência a inclusão do Colegial, com oferecimento do Clássico e Científico. Alguns anos depois, na década de 1970, seria a vez dos anos iniciais de escolarização integrarem a proposta educativa do Colégio de Aplicação.



Entre todos os relatos que evocam o espaço escolar antes da ocupação da “Torre Azul”, encontramos esse que traz uma especificidade por ser uma narrativa da estudante Maria da Graça Paiva (2004, p. 132), que diz ser a “[...] única negra do Colégio de Aplicação, naqueles anos”. Intitula seu texto “O ‘ser diferente’ no Aplicação (1963-1969): relatos dos encantos e desencantos na trajetória de uma aluna negra”. Entre muitas memórias ressentidas, lembra do apelido “cisne branco em negativo” e, nesse processo que se misturam dissabores, faz uma referência às brizoletas:

[...] mais doloroso ainda era ver meus cadernos novinhos e pastas seguidamente jogados para fora da janela! Sim, para o pátio externo, pois a escola funcionava em dois prédios “brizolinhas”, próximo à Faculdade de Arquitetura, fundos da Rádio da Universidade da UFRGS e da Faculdade de Medicina, e não muito longe do famoso bar do Antonio ou bar da Filô, no campus central onde fica a reitoria da universidade (PAIVA, 2004, p. 132).

Naqueles anos 1960, qual seria o percentual de pessoas negras nos ambientes de escolarização, especialmente nos níveis mais avançados? Mesmo sendo uma instituição pública, não se pode esquecer que a seleção para o ingresso discente do CAP era rigorosa com base em diferentes testagens psicológicas e cognitivas (LIMA, 2016). Considerando os indícios que apontam para a pouca presença de alunos negros no CAP, somado às desigualdades raciais constituídas historicamente na sociedade brasileira, é possível pensar que para as crianças e adolescentes negros fosse bastante difícil ser aprovado como aluno do Colégio de Aplicação. Maria da Graça Paiva talvez tenha sido uma das poucas estudantes negras na década de 1960 naquela instituição, o que pode ser encarado por ela como uma espécie de vitória pessoal, entretanto ficamos a imaginar as lutas diárias que precisou enfrentar para ser respeitada naquele lugar. Em uma sociedade instaurada sob o mito da cordialidade racial, suas memórias representam as adversidades na convivência em um espaço que não era de iguais.

Desde 1954, discentes e docentes experimentaram diferentes vivências no Colégio de Aplicação. Inicialmente, ocupou salas do Prédio da Filosofia, depois galpões e brizoletas e, paulatinamente, nesse processo de mudanças, construiu sua legitimidade como instituição educativa de destaque em Porto Alegre. Enfim, transferiu-se para um prédio novo no Campus Central,

que, conforme Luiz Pilla (1960), diretor da Faculdade de Filosofia, foi construído para "[...] alojar o Colégio de Aplicação desta Faculdade e o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul¹¹", permanecendo neste lugar até o ano de 1996.

Espaços do Colégio de Aplicação como locais de pertencimento

As memórias da "Torre Azul" ocupam a maior parte dos textos escritos para a Revista, afinal o Colégio esteve por 30 anos nesse prédio, que hoje abriga exclusivamente a Faculdade de Educação da UFRGS.

A documentação consultada indica que, no Campus Central da Universidade, deveria ser projetado um prédio que se adaptasse às necessidades do Centro de Pesquisas Pedagógicas e do Colégio de Aplicação. Em carta ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, de 20 de fevereiro de 1960, o então diretor da Faculdade de Filosofia, Luiz Pilla, agradece a quantia enviada pelo Instituto para a construção do prédio que ficou sob a responsabilidade da Divisão de Obras da Universidade. Teve seu projeto assinado pela arquiteta Arlete Schneider¹². Nesta carta, datada de 1960, Luiz Pilla anunciava alguns detalhes dessa edificação, "[...] o projeto de construção prevê ampla mobilidade das paredes divisórias de modo a adaptar-se ao futuro planejamento das acomodações do Centro, nos quatro últimos pavimentos" (PILLA, 1960)¹³.

Em concepção arquitetônica modernista¹⁴, a nova edificação estava consonante aos tipos de arquiteturas produzidos no contexto dos anos 1960, no Brasil. Inaugurado no ano de 1965, com nove andares, corresponde ao prédio mais imponente e grandioso do entorno do Campus Central da UFRGS.



Figura 2

Projeto do prédio do Colégio de Aplicação



Fonte: Memória FACED.

Figura 3

Construção do edifício



Fonte: Memória FACED.

Daquele contexto, César Guazzeli (2004, p. 87) rememora, “[...] dos velhos barracos de madeira, assistíamos a construção do garboso edifício

de nove andares, apoiado em pilotis, afinado com a melhor arquitetura da época". De 1966, período de inauguração, até 1970, o edifício foi ocupado exclusivamente pelo Colégio de Aplicação. Entretanto, passados esses quatro anos, a Faculdade de Educação, recentemente criada em função da Reforma Universitária, iria dividir o espaço da "Torre Azul" com o Colégio.

Ao longo dos anos, a "Torre Azul" modificou-se internamente e externamente para atender as demandas de seus dois públicos, o Colégio de Aplicação e a Faculdade de Educação. O historiador da arquitetura Leland Roth (2017, p. 10) admite que essas mudanças acabam sendo um problema para a maioria das edificações, pois "[...] poucos edifícios continuaram a acomodar a função para a qual foram originalmente projetados. Isso exigiu ampliações, modificações ou a construção original foi convertida para um novo uso". No edifício do Colégio de Aplicação, esse problema foi reduzido por ter sido construído em uma "planta livre", ou seja, os espaços foram dispostos e organizados através de paredes móveis, ou divisórias facilmente retiráveis, o que configurou uma certa liberdade para as direções de ambas instituições, agirem conforme as demandas.

156 "O espaço é uma realidade que dura", assim Halbwachs (2004, p. 150) entende as interrelações que se estabelecem entre a memória coletiva e os quadros espaciais ocupados em diferentes momentos de nossa existência. Para o autor, esses espaços são possíveis de serem reconstruídos por meio do exercício de imaginação, "[...] é sobre ele que nosso pensamento deve ser fixar, para que reapareça esta ou aquela categoria de lembranças" (HALBWACHS, 2004, p. 150).

Ao examinar o que escreveram os alunos do CAp nessa edição da Revista, emergiu, como algo recorrente, uma representação do colégio como lugar de pertencimento. Pertencer, pertença são palavras que remetem a "fazer parte de" (HOUAISS, 2017), portanto, buscou-se identificar percepções dos autores em relação aos usos do espaço escolar em suas interfaces com o sentimento de acolhida, vinculado a essa instituição. Percebemos que os narradores construíram idealizações sobre o espaço escolar e alinharam as memórias dos prédios ocupados pelo colégio às suas histórias de vida.

É Halbwachs (2004, p. 150 e 167) quem continua auxiliando a compreender a força da presença dos lugares que habitamos em nossas memórias, em sua capacidade de se constituírem em evocadores de lembranças. Ele diz



"[...] não há, com efeito, grupo, nem gênero de atividade coletiva que não tenha relação com um lugar, isto é, com uma parte do espaço". Na sequência, complexifica a análise, ao explicar que a ideia construída de "[...] um espaço que dura" pode levar o sujeito à formação de uma percepção de "também não mudar" e, assim, imaginar que é possível encontrar "o passado no presente". Em certa medida, essas percepções, eivadas de subjetividades, compareceram nas narrativas selecionadas que se misturam nas lembranças pretéritas em meio a uma construção no presente, afinal o "prédio azul" resiste, embora não seja mais lá o lugar do Colégio de Aplicação na UFRGS.

O momento de transição, em que o Colégio deixa as brizolotas que o abrigaram durante 7 anos, é rememorado por vários narradores. Talvez o relato mais impactante seja o de Joyce Pernigotti (2004, p. 57). Assim avalia, "[...] minha sexta série foi desterritorializante". Explica que essa sensação de perda de estabilidade também se deve ao fato de ter feito parte da primeira turma que cursou o ensino polivalente¹⁵, "[...] era a primeira versão do projeto de sexta série numa época em que o ensino ainda era primário, ginásio e colegial" (PERNIGOTTI, 2004, p. 58). De modo distinto, Nara Pampanelli (2004, p. 63) constrói uma narrativa edificante, ao rememorar o mesmo período de transição, "[...] com muito orgulho, ainda me vejo transitando pelas salas do 'velho' e do 'novo' Aplicação".

Voltando para o texto de Joyce Pernigotti (1954, p. 58) a ex-aluna escreve sobre as sensações experimentadas por ser uma das primeiras pessoas a usufruir daquele novo espaço, que contrastava fortemente com os pavilhões de madeira, "tudo muito espaçoso e cheio de novidades". Usa a palavra "chocante" para identificar o salão no segundo andar aonde, ao fundo, foi sua primeira sala de aula. Joyce rememora que nesta ampla sala no segundo andar aconteciam eventos importantes, faz um destaque para a visita do poeta Vinícius de Moraes, "[...] dando um show não só musical, mas também na conversa que a ele se seguiu". Também se lembra da sala de Artes no quinto andar, descreve o lugar como "[...] maravilhoso, nele usávamos materiais completamente novos para mim e fazíamos coisas inimagináveis, como inesquecíveis xilogravuras [...]" Vale ressaltar que a manutenção desse espaço com pias e torneiras, hoje utilizadas pelas estudantes da Pedagogia, talvez seja uma das poucas marcas indicativas de que um dia o Colégio de Aplicação esteve nesse prédio.

José Antônio Pinheiro Machado (2004, p. 123), como Cesar Guazelli, também lembra que observou, das brizoletas, a construção do "[...] garboso edifício de nove andares, apoiado em pilotis, afinado com a melhor arquitetura da época". Para aqueles meninos e meninas dos anos 1960, ter acompanhado o processo de construção de uma obra de tamanha magnitude deve ter sido algo importante a ponto de emergir de suas memórias. José Antonio lembra que o mesmo foi inaugurado em 1966, quando ele iniciava a quarta série ginasial. Da mesma forma que Joyce Pernigotti, rememora as

[...] salas de aulas grandes, vários banheiros, biblioteca, uma marquise que dava para caminhar e pregar sustos em estagiários incautos e, de acordo com as ideias liberais que ainda vicejavam, uma enorme sala de reuniões capaz de abrigar todos os alunos, professores e funcionários do Aplicação (PERNIGOTTI, 2004, p. 58).

No trabalho das memórias, um prédio, suas salas e marquises assumem dimensões grandiosas pelas palavras de uma mulher madura que rememora o tempo de escola. Nelson Brasil (2004, p. 160) define o Colégio como o "Ateneu às avessas", por meio de evocações sensoriais, lembra-se do cheiro de tinta emanado do "prédio azul", que irradiava pelo "colégio recém-saído das fraldas". Tomado de emoção, explica, "[...] a gente vivencia aqueles ardores, aqueles cheiros todos, aquela ilimitada sensibilidade por tudo, aquela vontade talvez de explodir, tamanha a gana por viver em primeira mão".

Ainda sobre os vínculos construídos no Colégio de Aplicação, vários são os autores que usam de modo recorrente a palavra "liberdade", ao rememorarem a escola que estiveram por muitos anos. Nelson Mousalle, em seu texto, faz aproximações entre o "aprender e o viver", explica que boa parte de sua trajetória escolar aconteceu,

[...] no centro da cidade, junto à Faculdade de Educação. Isso fazia com que eu e meus colegas crescêssemos em um ambiente aberto, sem grades próximas e, devido à distribuição dos horários, prevendo dias de aula em dois turnos, a chance de, em grupo, desbravar as redondezas (MOUSALLE, 2004, p. 212).



A ideia de liberdade é evocada pelas lembranças de caminhar pelas ruas próximas ao Campus Central da Universidade. Para Nelson, esse sentir-se livre é “fundamental para o desenvolvimento humano e a fixação do caráter”. “Um mundo mais repleto de liberdade”, um lugar “[...] de menores desigualdades, de maior tolerância, de menos guerras e preconceitos” (MOUSSALLE, 2004, p. 162), é assim que Nelson Brasil Ferreira percebe o Colégio. E Regina Mutti (2004, p. 38), da mesma forma, valoriza esses sentimentos, em meio aos conflitos pela divisão do prédio com a Faculdade, “[...] o espaço era aberto, no Campus Central, sem muros, gerando cuidados diversos e disputas com a Faculdade de Educação quanto aos limites de uso”. Neste sentido, José Hernandez Diaz (2002) explica que a cultura escolar, em toda sua riqueza, também se manifesta fora da escola, em seu entorno. Isso é mais frequente em relação aos edifícios escolares que se localizam em regiões centrais da cidade, em que os estudantes podem circular por outros espaços próximos, ir e vir, especialmente quando há aulas em dois turnos. Para Diaz,

[...] nos referimos a aquellos espacios y lugares de encuentro de los jovenes em La ciudad, que significam El ponto de confluência o de paso para La entrada y salida de escuela, para el recreo, para El encuentro de La pandilla que se forma em La clase o em El colégio [...] para ampliar o combatir La cultura escolar recibida, admitida o impuesta, para crescer em libertad, para juntos y por aprendizaje mutuo aprender La vida que se niega em las aulas de La escuela (DIAZ, 2002, p. 245).

159

Em tempos de Ditadura Civil-Militar, nas memórias de Elisabeth Burigo (2004, p. 173) o CAP era como um refúgio, um escape, “[...] um espaço arejado em meio ao sufoco daquele período”. Em meio aquele contexto, identifica práticas associadas a outro modelo de escola, “[...] em tempos de ‘ame-o ou deixe-o’, estávamos dispensados de cantar o hino e hastear a bandeira”.

Ao longo de nossa existência, construímos versões da história para nós mesmos, a fim de nos conformarmos e, de certo modo, elaborarmos uma narrativa agradável sobre o passado. Neste sentido, é assim que César Guazzeli (2004, p. 140) compõe, em sua memória, a divisão do prédio entre Colégio de Aplicação e Faculdade de Educação, “[...] tínhamos muito orgulho, e ele nos cegou e fez-nos generosos: como ocupávamos cinco andares, cedemos os pisos superiores para o então Curso de Pedagogia”. Tal memória evidencia sua relação de pertencimento à “Torre Azul”.

Contudo, Guazzeli (2004, p. 90) ele mesmo percebe que rapidamente “[...] os hóspedes cresceram em relação aos hospedeiros [...]”, a distribuição espacial alterou-se em função do número de pessoas a circularem pelo prédio com diferentes finalidades, assim “[...] a sala de reuniões virou biblioteca; fecharam o espaço aberto dos pilotis e fizeram novas salas”. Por fim, suas memórias de estudante do CAp se confundem com as memórias de quando era estudante da UFRGS e retornou ao prédio nessa condição, percebe que, naquele momento, “o Aplicação já se constituía num estorvo.” Vê-se um tom nostálgico em sua narrativa, considerando o lugar de pertencimento que construiu em suas memórias da escola que estudou por muitos anos.

Assim, Jose Antonio Pinheiro Machado (2004, p. 125 e 147) percebe o envelhecimento da “Torre Azul” e, como num desafio à inexorabilidade do tempo, afirma que o tempo apenas teria passado para o prédio, para ele e seus colegas isso não teria acontecido, “[...] só nós, na velha Aula, não envelhecemos, continuamos a nos encontrar, a contar as mesmas piadas, que ficam cada vez mais engraçadas. Mas quase tudo mudou do lado de fora daquelas janelas envidraçadas”. De outro modo, Susana Espindola percebe a passagem do tempo para o CAp e para ela de modos distintos, se diz “encharcada de tristeza”, carrega a convicção de que “[...] esse tempo passou, ficou para sempre nos meandros da saudade”.

Uma questão recorrente nessas memórias comovedoras é o ato de sonhar com o tempo passado em algum lugar. Guilherme Dias Filho (2004, p. 186) em seu texto, conta que sonha com o CAp, imagina que está jogando bola, para ele aqueles eram tempos onde “[...] descer as escadas do Aplicação correndo ou deslizando pelo corrimão na hora do recreio para pegar o campinho livre era uma de nossas maiores emoções”.

Essas memórias evidenciam sensibilidades de pertencimento a uma instituição educativa, assim, em meio a sentimentos de encontrar no espaço ocupado pela escola liberdade e acolhimento, a percepção de encantamento por habitar um edifício de grandes dimensões, se comparado às brizoletas.



Espaços do Colégio de Aplicação e as memórias das transgressões estudantis

Nas narrativas sobre a “Torre Azul”, há muitas memórias que remetem a situações que contrariam o conjunto de normas da escola. Em alguns textos, os autores privilegiaram lembrar os momentos em que transgrediam essa normatividade espacial da escola no dia a dia. Hoje podemos tratar como pequenas brincadeiras de crianças em um prédio escolar da década de 1960 e 1970, mas, na época, tratava-se de uma forma, ainda que inconsciente, de transgredir às normativas de uso dos espaços.

Ao considerarmos os edifícios escolares como construções culturais (ESCOLANO, 2001), nas quais emergem diferentes discursividades e relações de poder, não podemos excluir que estas não se dão de modo uniforme. Isto é, cada sujeito que habita este espaço, o faz de forma diferente. Com isso, podemos pensar no que diz Certeau (2008) a partir de seu livro “A invenção do cotidiano”, no qual o autor afirma que os sujeitos não são apenas consumidores passivos da cultura, mas que elaboram práticas cotidianas frente a este consumo. Este argumento se assemelha ao de Foucault (2017) quando reflete sobre as relações de poder, sendo este capilarizado, que emerge de diversos pontos e, portanto, não emana, exclusivamente, de uma única autoridade ou do Estado.

“Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas na selva da racionalidade funcionalista” (CERTEAU, 2008, p. 95). É desse modo que o autor se refere aos sujeitos que de alguma forma elaboram outras experiências a partir do discurso instituído. No caso da “Torre Azul”, constavam no Regimento do Colégio de Aplicação (1988) diversas restrições referentes aos estudantes, em relação aos usos do espaço: proibição do uso do elevador pelos estudantes; não havia livre acesso a todos os espaços do prédio; deveriam permanecer em área delimitada no pátio da instituição. Mesmo assim, há muitas narrativas de situações que ignoraram essas normas que, segundo Bastos (2017), eram executadas pelo “olhar vigilante” de dona Iná.

Esses relatos compreendem situações de diferentes ordens, optamos por chamá-las de transgressões frente às normas institucionais. Alguns estudantes, “[...] passavam de uma sala a outra através da marquise, na parte externa do prédio, no quarto ou quinto andares” (FERREIRA, 2004), tendo como

complemento o relato de Mello (2004, p. 167) "[...] quantas vezes nós, meninos, ou alunos de outras turmas, nos vimos forçados a recolher a pasta escolar das marquises que protegiam as janelas do prédio antigo". Mello ainda caracteriza essa situação como uma "arriscada acrobacia" em que o "retorno era sempre humilhante, pois as janelas da sala eram fechadas pelos colegas, e o caminho terminava passando por outra sala de aulas que estivesse aberta".

Além desses escritos, destacam-se mais exemplos de transgressões pelo mesmo autor: "Que alguns de nós [...] jogavam futebol na própria sala de aula, durante o recreio. As cadeiras de fórmica eram goleiras e a bola, uma proteção de borracha dos pés das mesmas" (FERREIRA, 2004, p.161). Outro relato refere-se aos alunos que "[...] entupiam com papel a pia da sala de Alemão¹⁶ e abriam a torneira. Minutos depois, a água escorria por toda a inundada sala" e também "Do estouro da luminária da sala e consequentes nuvens de gás e pedacinhos de papel de cartão de computador, colocados estrategicamente em um saco na parte superior do lustre" (FERREIRA, 2004, p. 162).

Ao observar esses modos de lembrar, podemos pensar, por um lado, que os estudantes não agiam passivamente frente à ordem escolar, e, por outro, que neste processo do lembrar, estão implicadas as ficcionalidades da memória. Mário Correa relembra com saudosismo esse tipo de situação,

[...] quantas vezes passo em frente ao velho prédio [...] ali atrás da Faculdade de Arquitetura e me lembro de quando deixávamos as torneiras da sala de aula de artes, no quinto andar do prédio, abertas e viradas para fora das janelas, formando uma gigantesca catarata e sinto saudade daquele tempo (CORREA, 2004, p. 156).

A narrativa de Mário encontra ressonância no relato da Turma de 1974¹⁷ sobre "[...] no último dia de aula, colocamos fogo nos nossos cadernos, soltamos uma galinha no 2º andar e ainda ligamos a mangueira dos bombeiros dentro do prédio, (se algum dos nossos filhos fizer hoje tá ferrado)" (TURMA DE 1974, 2004, p. 158). É interessante pensar que nessas memórias privilegiaram-se as transgressões e em momento algum há menção de alguma punição sobre esses atos. Podemos pensar, a partir de Bosi (2015), que isso foi escolhido para rememorar. Houve uma seleção, que é característica da memória, ao privilegiar a lembrança de momentos alegres. Outro aspecto rememorado é trazido por Ferreira,



Lembrar do Aplicação, na primeira metade dos anos 70, é sentir um afã, é suspirar saudoso pelas lembranças visuais da escada. Ah, bendita, benfazeja, sacra escada. Todo dia, ao bater o sinal no recreio e no final das aulas, nós, guris, despencávamos feito queda d'água atrás das melhores posições, das mais profundas vistas de nossas femininas colegas. E não havia uniforme, as saias eram curtas, por vezes curtíssimas. Santo Deus. Nunca entrei no proibido elevador. Para quê? [...] (FERREIRA, 2004, p. 160).

Nessas palavras, vêem-se indícios de outras “táticas cotidianas” que relatam, especificamente, de que forma alguns estudantes lidavam com a escada principal do prédio. O autor ainda reforça que não precisou entrar no elevador proibido, pois preferia ficar embaixo da escada, observando as colegas que desciam. A partir das normas institucionais, a escada se constituía, para os estudantes, como o único meio de deslocamento entre os cinco primeiros andares e, devido ao padrão arquitetural da edificação, possui um design que possibilita esse tipo de ação dos alunos.

Nelson Ferreira, Luciano Mello, Mário Correa e a Turma de 1974 tratam em seus escritos de memórias narradas no início da década de 1970. Sobre esse período, Elisabete Búrigo (2004, p.175) considera que o Colégio de Aplicação “[...] era, sim, um espaço arejado em meio ao sufoco daquele período”. Este espaço arejado era vivenciado por estudantes que, segundo relato da turma de 1974, “[...] éramos crianças dentro da Universidade”. Constata-se que essas pequenas desobediências à ordem escolar, mesmo que minimamente, se constituem em indícios das formas que os sujeitos se utilizam para se apropriar desses espaços que frequentam cotidianamente.

Nas memórias de Nelson Ferreira, Luciano Mello, Mário Correa, estudantes da turma de 1974, privilegiaram-se narrativas de situações que não eram comuns à disciplina da escola. Em um primeiro olhar, podemos considerá-las brincadeiras de crianças, porém, trazem pistas de táticas cotidianas que enfrentam esse “discurso que institui um sistema de valores” (ESCOLANO, 2001), isto é, o discurso da espacialidade escolar, que produz sujeitos normatizados.

Considerações finais

Michel de Certeau (2008, p. 202) ao analisar relatos da espacialidade, afirma: “[...] o espaço é um lugar praticado”. Este espaço também “[...]”

é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em uma unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais".

Neste estudo, analisamos memórias de estudantes e professores, no sentido de buscar compreender os modos como praticavam os espaços do Colégio de Aplicação, tendo como maior foco a "Torre Azul". Tematizaram-se diferentes percepções desse lugar habitado por muitas pessoas desde a década de 1950.

O corpus documental consistiu em escritos de antigos estudantes e professores do CAP publicados em uma edição da Revista Cadernos do CAP, celebrativa do seu quinquagésimo aniversário. Esses sujeitos maduros se dispuseram a fazer o exercício de lembrar e, assim, por meio da composição de suas memórias, mostram percursos dessa instituição de ensino da UFRGS. O estudo alinha-se às perspectivas epistemológicas da História da Cultura Escrita que se interessam pelos "[...] tão variados mundos das escrituras marginais, efêmeras, ordinárias ou pessoais", concebendo as escrituras como práticas sociais e culturais efetuadas por aqueles e aquelas que se põem a escrever (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 10). Neste sentido, podemos considerar os textos, objetos da pesquisa, como "[...] ego-documentos, literatura autorreferencial, ou seja, escrituras em que o sujeito fala ou refere-se a si mesmo, que encontra refúgio e se converte em elemento de referência" (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 10).

Aqui, o interesse esteve em buscar o que eles e elas lembraram sobre o espaço escolar, o que produziu enunciados em suas memórias. A partir da análise do conteúdo discursivo presente nas narrativas, percebemos que houve muita idealização ao escrever sobre essa escola que só existe na memória desses estudantes, afinal, "o passado não existe mais" (Informação verbal)¹⁸. Essas evocações de tempos pretéritos nem sempre são tranqüilas, nem sempre provocam a emergência de memórias felizes. E, mesmo quando há memórias felizes, o narrar parte do presente e, para quem está em idade madura, há uma complexidade em refletir acerca do que passou, nada há de natural nisso.

Assim, César Guazzelli, em seu texto, explica as facetas pantanosas da memória, a mistura entre alegrias, nostalgias e tristezas que compõem o exercício do lembrar. Para ele, os esquecimentos "[...] talvez tenham mais importância do que as coisas que se manifestam de imediato. Talvez de um conjunto amplo de 'memórias' seja possível uma objetividade mínima



que reproduza em parte o CAP” (GUAZELLI, 2004, p.145). O ex-aluno complementa, “[...] mas isso é problema para quem eventualmente se dedique à história desse cinquentão. E aqui não escreveu o historiador de ofício, mas um antigo aluno com saudades!”. O autor tenta separar diferentes lugares de sujeito que ocupou/ocupa: estudante/historiador, mas sabemos que tal tentativa é muito difícil, quicá impossível, pois essas múltiplas identidades nos definem e nos habitam ao longo da existência e, de diferentes modos, compõem nos atos de narrar vivências passadas.

Portanto, consideramos essas narrativas como indícios de uma escola de outra época. Estes indícios construíram um Colégio de Aplicação, a partir das lembranças de antigos estudantes e professores. Por meio de seus escritos, permitem que se encontrem frestas para compreender como este espaço escolar foi praticado, vivenciado, efetuando “[...] um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares”. Esses relatos, em conjunto, pretenderam também “[...] organizar os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros” (CERTEAU, 2008, p. 203).

Elaboramos uma história desta escola, a partir da apropriação desses espaços: a sala 310 da Filosofia, as brizoletas e o que foi mais lembrado, a “Torre Azul”. Uma “Torre Azul” foi rememorada por sujeitos que a habitaram, sendo possíveis outras tantas. Este espaço escolar foi transformado em lugar de memória (NORA, 1993) pelas narrativas dos antigos estudantes.

Notas

- 1 O Campus do Vale corresponde a um dos quatro campus da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que estão espalhados pela cidade. Situa-se nos limites entre a cidade de Porto Alegre e a cidade de Viamão.
- 2 O Cadernos do CAP é uma revista semestral que publica textos de alunos e professores do Colégio de Aplicação e de outras instituições estudantis, desde o ano de 1986.
- 3 Podemos citar: Frago e Escolano (1998); Bencostta (2007); Wolff (2005); Ermel (2017); Grimaldi (2016).
- 4 A professora Graciema Pacheco era titular da disciplina de didática da Faculdade de Filosofia da UFRGS. Diretora do Colégio de Aplicação no período de 1954 a 1981. Sobre, ver Lima (2016).
- 5 O centro de Pesquisas e Orientação Educacional do RS pertencente à Faculdade de Filosofia da UFRGS era um dos centros regionais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP.
- 6 Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540 (28/11/1968).

- 7 A sala de atividades múltiplas foi criada no ano de 1993 no térreo do edifício que o Colégio de Aplicação ocupava conjuntamente com a Faculdade de Educação. O espaço ocupado pela sala de atividades constituía uma área aberta, cercada de pilotis, que foi fechada por decisão da direção do Colégio de Aplicação.
- 8 Os textos das professoras Isolda Paes e Graciema Pacheco são republicações de outras edições da Revista Cadernos do Aplicação.
- 9 Sobre a criação das brizoletas do Colégio de Aplicação, ver Lima (2016).
- 10 Embora os documentos privilegiados sejam aqueles da Revista Cadernos do Aplicação incluímos essa narrativa de uma entrevista por considerá-la pertinente à discussão das brizoletas. A entrevista pertence ao acervo de Memória Oral do Projeto Memória Faced. Sobre, ver Almeida e Gil (2012).
- 11 O Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul foi criado pelo Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Neste consta que "foram instituídos o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e cinco Centros Regionais, o primeiro com sede no Rio de Janeiro, e os demais nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre" (UFRGS, 1955).
- 12 Arlete Schneider era arquiteta da Divisão de Obras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- 13 A documentação referente ao convênio UFRGS-INEP se encontra no Arquivo da Faculdade de Educação da UFRGS.
- 14 A arquitetura moderna, em Porto Alegre, emergiu no final da década de 1940 influenciada pelas escolas de arquitetura do Rio de Janeiro e de São Paulo, que por sua vez foram influenciados pelo movimento vanguardista europeu. Previam um estilo mais funcional, sem rebuscamento, com planta livre e uma arquitetura sob pilotis para trazer leveza. Sobre, ver Luccas (2004).
- 15 O ensino polivalente era o nome dado às classes experimentais. Segundo Lima (2016, p. 103), "[...] o CAP idealizou algo como uma 6ª série primária, oferecida aos trinta candidatos suplentes da prova de seleção, de 1963". Estas eram ministradas por professoras polivalentes, que lecionavam as disciplinas de Português, História, Geografia, Biologia e Matemática. Sobre, ver Lima (2016).
- 16 Os estudantes se referem à sala de língua alemã que se localizava no quinto andar do prédio.
- 17 A edição comemorativa do Cadernos do Aplicação, além de apresentar 24 textos individuais, também traz textos coletivos de três turmas que se formaram nos anos de 1967, 1965, 1974, 1980 e 1989.
- 18 Expressão proferida pela professora Maria Teresa Santos Cunha em sua conferência no "Encontro sobre Acervos Escolares: Da costura da memória ao esquecimento" realizado em maio de 2017, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; LIMA, Valeska Alessandra de. Um Lugar memorável: a Faculdade da Educação/UFRGS, entre afetos e trabalho (1970-2016). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, p. 1347-1370, dez. 2016. (Número Especial).



_____. O Colégio de Aplicação da UFRGS e suas precursoras: memórias apagadas (1954-1996). **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 141-163, jan./abr. 2015.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; Gil, Carmem Zeli Vargas. Um lugar para guardar memórias de uma Faculdade de Educação: o projeto "Memória FACED" (1970-2011). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9; 2012, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Entrevista**. Porto Alegre, 10 maio. 2017.

BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BURIGO, Elisabete Zardo. O aplicação contra o Aplicação. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 173-176, jan./dez. 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 15. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORRÊA, Mário Roberto Weyne. O Colégio de Aplicação e a lista. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 153-156, jan./dez. 2004.

DIAS FILHO, Guilherme Cavalheiro. Um povo difícil de dominar. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 185-188, jan./dez. 2004.

DIAZ, José Hernandez. Etnografia e Historia material de La escuela. In: ESCOLANO BENITO, Agustin; HERNANDEZ DIAZ, Jose Maria (orgs.). **La Memoria y el Deseo**: cultura de La escuela y educacion deseada. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **O "gigante do alto da bronze"**: um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913 – 1930). 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço-escolar e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução Vera Lúcia Gaspar da Silva. Campinas: Alinea, 2017.

ESPÍNDOLA, Susana Sondermann. Da redenção ao mundo. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 147-148, jan./dez. 2004.

FERREIRA, Nelson Brasil. Anos 70 não deu pra ti, Aplicação, seguimos aqui! **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 159-164, jan./dez. 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6. ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GUAZZELLI, Cesar Augusto. O roubo da sineta que não houve, ou o colégio novo que não é mais (rememorações do Aplicação cinquentenário). **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 139-146, jan./dez. 2004.

GUEDES, Paulo Coimbra. Mágoas de março. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 85-96, jan./dez. 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2004.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em 10. dez. 2017.

LIMA, Cesar Pereira. Meu aplicação. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 101-104, jan./dez. 2004.

LIMA, Valeska Alessandra de. **O Colégio de Aplicação da UFRGS**: práticas educativas adormecidas entre o arquivo e a memória oral (1954-1981). 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MACHADO, José Antonio Pinheiro. O Colégio dos velhos livros e dos velhos amigos. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 123-126, jan./dez. 2004.

MELLO, Luciano Gonçalves de. "71-76: born to be wild". **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 165-172, jan./dez. 2004.

MOUSSALLE, Nelson de Boer. Colégio de Aplicação: comunidade & democracia. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 207-216, jan./dez. 2004.

MUTTI, Regina Maria Varini. Memórias. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 37-52, jan./dez. 2004.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v.10, n.1, jul./dez. 1993.



PACHECO, Graciema. Colégio de Aplicação: A busca da espontaneidade, da comunicação e da interação social criadora. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 10-16, jan./dez. 2004.

PAES, Isolda Holmer. Depoimento da professora Isolda Paes: mensagem a professores e alunos. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 17-20, jan./jun. 1994.

PAIVA, Maria da Graça Gomes. O "ser diferente" no Aplicação (1963-1969): relatos dos encantos e desencantos na trajetória de uma aluna negra. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 131-138, jan./dez. 2004.

PAMPANELLI, Nara Brasco. Por orgulho, por respeito e por muito amor... **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 63-66, jan./dez. 2004.

PAZOS, Mercedes Suarez. Historias de Vida y Fuente Oral. Los recuerdos escolares. In: ESCOLANO BENITO, Agustin; HERNANDEZ DIAZ, Jose Maria (Org.). **La memoria y el deseo**: cultura de la escuela y educacion deseada. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002.

PERNIGOTTI, Joyce Munarski. Os meus cinquenta anos e os cinquenta anos do Colégio de Aplicação. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 57-62, jan./dez. 2004.

PILLA, Luis. [Carta] 20 fev. 1960, Porto Alegre [para] TEIXEIRA, Anísio. Rio de Janeiro. 1f. Encaminha projeto do imóvel a ser construído em regime de cooperação.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 429f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. 6. ed. Tradução Alain François. Campinas: Unicamp, 2007.

ROTH, Leland. **Entender a arquitetura**. Seus elementos, história e significado. Tradução Joana Canedo. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

TURMA de 1974. Nossa liga extraordinária. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 157-158, jan./dez. 2004.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, v. 1, n. 6, p.225-246, dez. 1993.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio; BENCOSTTA, Marcus Levy. Entre a multidisciplinariedade e a história: o espaço e a arquitetura escolares nas recentes historiografias educativas espanholas e brasileira. In: ARAUJO, Marta Maria de. (Org.). **História(s) Comparada(s) da Educação**. Brasília: Liber Livro, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A modo de prologo, refugios del yo, refugio de outros. In: MIGNOT, Ana; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). **Refúgios do eu**: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis, 2000.

Doutorando Lucas Costa Grimaldi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: Memórias, Instituições e Cultura Escolar |
EBRAMIC | CNPQ

E-mail | lucascgrimaldi@gmail.com

Profa. Dra. Doris Bittencourt Almeida

Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: Memórias, Instituições e Cultura Escolar |
EBRAMIC | CNPQ

E-mail | almeida.doris@gmail.com

Recebido 10 abr. 2018

Aceito 3 maio 2018



O PIBID e a formação dos estudantes bolsistas da licenciatura

Natalia Neves Macedo Deimling
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar de que maneira as orientações do PIBID têm sido desenvolvidas e percebidas por diferentes sujeitos na formação dos estudantes da licenciatura, bolsistas de iniciação à docência. Para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 48 bolsistas e 17 professores (supervisores, colaboradores e coordenadores) envolvidos em quatro subprojetos do PIBID de uma universidade pública brasileira entre os anos de 2013 e 2014. Para a análise desses dados, foram utilizadas as técnicas de triangulação e categorização de dados. Entre outros aspectos, os resultados mostram que o Programa tem contribuído para a aprendizagem profissional dos estudantes, proporcionando-lhes a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos da experiência prática observada em seu contato com as escolas. Todavia, alguns aspectos indicados como limitantes, bem como a diferenciação que os professores e estudantes fazem entre o estágio curricular e o PIBID na formação inicial, também são analisados.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Formação Inicial.

171

PIBID and the training of undergraduate licentiate degree of scholarship students

Abstract

This article aims to analyze how the PIBID guidelines have been developed and perceived by different subjects in the training of students at the undergraduate licentiate students, scholarship recipients for beginner teachers. For the construction of the data, we carried out semi-structured interviews with 48 scholarship students and 17 professors (supervisors, collaborators and coordinators) involved in four PIBID subprojects of a Brazilian public university between the years of 2013 and 2014. For the analysis of these data, triangulation and data categorization techniques were used. Among other aspects, the results show that the PIBID has been the Program has been contributed to the professional learning of students, providing them with the articulation between the academic knowledge and the knowledge of the practical experience observed in their contact with the schools. However, some aspects indicated as limiting, as well as the differentiation that teachers and students make between the curricular stage and the PIBID in the initial formation, are also analyzed.

Keywords: Teacher training. PIBID. Initial formation.

El PIBID y la formación de los estudiantes becarios de la licenciatura

Resumen

Este artículo tiene por objetivo de analizar de qué manera las orientaciones del PIBID han sido desarrolladas y percibidas por diferentes sujetos en la formación de los estudiantes de la licenciatura, becarios de iniciación a la docencia. Para la construcción de los datos se realizaron entrevistas semiestructuradas con 48 becarios y 17 profesores (supervisores, colaboradores y coordinadores) involucrados en cuatro subproyectos del PIBID de una universidad pública brasileña entre los años 2013 y 2014. Para el análisis de estos datos se utilizaron las técnicas de triangulación y categorización de datos. Entre otros aspectos, los resultados muestran que el Programa tiene contribuido al aprendizaje profesional de los estudiantes, proporcionándoles la articulación entre los conocimientos académicos y los conocimientos de la experiencia práctica observada en su contacto con las escuelas. Sin embargo, algunos aspectos indicados como limitantes, así como la diferenciación que los profesores y estudiantes hacen entre la etapa curricular y el PIBID en la formación inicial, también son analizados.

Palabras clave: Formación de profesores. PIBID. Formación inicial.

Considerações Iniciais

172

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹ (PIBID) tem como objetivo, entre outros aspectos, constituir-se como elemento integrador entre educação básica e superior e contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação no período de sua formação inicial. Com isso, o Programa busca elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2007; 2010a).

Em conformidade com a Portaria nº. 96/2013², os projetos e subprojetos do PIBID devem abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais sobressaem: o estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares; o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo e interdisciplinar; o planejamento e desenvolvimento de atividades nos espaços formativos; a participação nas atividades de planejamento escolar; a análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; a leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos



didático-pedagógicos; o cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica; a elaboração, testagem, desenvolvimento e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais; a elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa e destes com a comunidade; a sistematização e registro das atividades (BRASIL, 2013)³.

Concorda-se com Oliveira (2004) quando ela afirma que cabe aos estudos que tratam sobre políticas educacionais ir além da interpretação do texto das reformas e dos programas, abarcando, também, os sujeitos e o contexto em que se desenvolvem, tendo em vista analisar a possível defasagem entre o texto e o contexto. De acordo com Bowe et al. (1992 apud MAINARDES, 2006), o contexto da prática é o local onde a política educacional está sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Para esses autores, as políticas não são simplesmente implementadas no contexto da prática, mas também estão sujeitas à interpretação e recriação por parte dos sujeitos que a compõem. Tal compreensão assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação dessas políticas. Segundo Mainardes (2006), uma análise, nessa perspectiva, pode contribuir para a compreensão da trajetória de políticas e programas educacionais brasileiros e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas.

Assim, considerando essa perspectiva, bem como as diferentes dimensões e os objetivos propostos pelo Programa, e tendo em vista ampliar e contribuir com as investigações que têm sido realizadas nos últimos anos sobre o PIBID, cumpre realizar uma análise sobre como as orientações do PIBID têm sido desenvolvidas e percebidas na formação dos estudantes da licenciatura, bolsistas de iniciação à docência, sob a ótica dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo. Trata-se de uma das categorias de análise⁴ discutidas em uma pesquisa científica de abordagem qualitativa que teve, na análise documental e na entrevista semiestruturada, os principais instrumentos de construção dos dados, e na criação de categorias e na triangulação, os instrumentos de análise dos dados.

As entrevistas aqui analisadas foram efetivadas com dois coordenadores de área de gestão de processos educacionais, quatro coordenadores de área, quatro professores colaboradores, sete supervisores e 48 alunos bolsistas de quatro subprojetos do PIBID de uma universidade pública brasileira, localizada na região Sul do Brasil, entre os anos de 2013 e 2014. Os subprojetos estão vinculados a quatro cursos: Licenciatura em Letras-Português/Inglês, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química e Licenciatura em Matemática, designados neste trabalho pelas letras A, B, C e D.

Na sequência, será apresentado um quadro com as principais características de cada subprojeto analisado e o número de participantes do estudo:

Tabela 1
Dados gerais dos subprojetos analisados

| PIBID de uma universidade pública* | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------------|---|---|
| 1 Coordenador Institucional | | | | 2 Coordenadores de área de gestão de processos educacionais | |
| Subprojetos PIBID | Início das atividades | n° de coordenadores de área | n° de supervisores | n° de colaboradores | n. de bolsistas de iniciação à docência |
| Física | 2010 | 01 | 04 | 03 | 24 |
| Letras - Inglês | 2011 | 01 | 01 | 0 | 10 |
| Matamática | 2012 | 01 | 02 | 03 | 12 |
| Química | 2012 | 01 | 03 | 01 | 10 |

Fonte: autoria própria

*Período de referência: segundo semestre de 2013.

A análise e a discussão dos dados respaldaram-se nos estudos realizados por Libâneo (2005), Shulman (2005), García (2010), Tardif (2012), Zeichner (2010), Duarte Neto (2013), entre outros, bem como nas bases legais que regulamentam e dispõem sobre o PIBID e na interpretação que os sujeitos que participam desse Programa fazem sobre suas contribuições, limitações, desafios e influências, nesse caso específico, no que se refere à formação dos bolsistas de iniciação à docência.



Para diferenciar os relatos dos diferentes sujeitos que participaram do estudo também foram utilizadas algumas siglas: Bolsistas de Iniciação à Docência (B), Supervisores(S), Colaboradores (C), Coordenador de Área (CA) e Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (CG). Assim, ao final de cada relato, é apresentada, entre parênteses, a sigla que corresponde ao subprojeto analisado seguida da sigla correspondente ao sujeito entrevistado. Quando necessário, foram utilizados nomes fictícios.

O PIBID e a atividades desenvolvidas na universidade

Em conformidade com a Portaria n.º. 93/2013, além do estudo sobre o contexto escolar, o PIBID deve contemplar, também, a elaboração e o desenvolvimento de atividades nos espaços formativos (BRASIL, 2013). Visando atender a essa proposta, os alunos bolsistas de todos os subprojetos analisados implementam ações nas escolas, onde permanecem entre duas e cinco horas/aula (haja vista as características e objetivos de cada subprojeto), e na universidade, onde planejam e discutem as atividades propostas e os projetos ou trabalhos a elas vinculados.

Nos subprojetos A e D, os bolsistas são divididos em grupos temáticos – relacionados à área de conhecimento da licenciatura e voltados ao ensino – e cada grupo planeja e desenvolve suas intervenções na escola com base nos temas, os quais podem ser escolhidos pelos estudantes de acordo com suas áreas de interesse e afinidade no momento em que ingressam no projeto. Caso necessário, os bolsistas têm também a liberdade de migrar de um grupo para outro, seja pelo tema, seja por questões de afinidade interpessoal. Nos demais subprojetos (B e C), os alunos são apenas divididos em grupos de acordo com os professores que os orienta na escola. Os agrupamentos variam em cada subprojeto: há divisão em duplas, trios, quartetos e até mesmo sextetos. Tal divisão entre os alunos é utilizada tanto para o desenvolvimento das atividades nas escolas quanto na universidade.

De acordo com as entrevistas, as atividades na universidade consistem: em leituras, discussões e análises de trabalhos técnicos e acadêmicos relacionados à área específica do conhecimento, ao ensino, à educação e à metodologia de pesquisa em educação; na elaboração e apresentação de seminários e oficinas temáticas; em palestras (realizadas tanto pelos professores envolvidos do Projeto quanto por professores convidados); na discussão

e planejamento das ações a serem realizadas nas escolas e avaliação das ações já realizadas; na produção e organização de materiais e também na elaboração de projetos e trabalhos acadêmicos e científicos a partir das atividades desenvolvidas, tendo, como base, os problemas postos pela realidade educativa.

Segundo os coordenadores de área, quando um novo aluno ingressa no subprojeto, as atividades relacionadas à leitura e à análise de trabalhos técnicos e acadêmicos, bem como a oficinas e seminários temáticos já discutidos, não são retomados. Para a coordenadora do subprojeto C, quando um novo aluno ingressa no programa são realizadas orientações individuais com discussões sobre as leituras e algumas das atividades já realizadas pelos demais bolsistas. Já no subprojeto A, a coordenadora de área optou por organizar todas as atividades, informações gerais sobre as escolas e professores supervisores, textos, relatos, orientações, trabalhos e demais documentos em uma plataforma digital para que tanto os bolsistas ativos quanto aqueles que vierem a ingressar no subprojeto possam ter conhecimento sobre as atividades já desenvolvidas, as que estão em andamento e aquelas que estão sendo planejadas. Segundo a coordenadora, todos os grupos de trabalho devem atualizar suas informações, semanalmente, nessa plataforma, a fim de que todos os participantes do projeto possam ter acesso às informações. Vale ressaltar que os demais subprojetos analisados possuem websites para a divulgação do Programa e das atividades realizadas nas escolas, com acesso disponível a todos.

De acordo os bolsistas de iniciação à docência e com o coordenador de área do subprojeto D, além de reuniões sobre a discussão e o planejamento das atividades que serão desenvolvidas nas escolas, são também realizados encontros onde os professores, tanto da universidade (coordenador de área e professores colaboradores) quanto da escola (supervisores), apresentam palestras sobre temas relacionados à teoria e à prática educativa. Em alguns desses encontros, os alunos bolsistas são também chamados a discutir trabalhos acadêmicos (especialmente artigos) e apresentar alguns seminários sobre esses temas; todos relacionados à área de conhecimento do curso de licenciatura.

Todavia, em alguns relatos, é possível observar a desmotivação de alguns dos bolsistas de iniciação à docência no que se refere ao desenvolvimento das atividades na universidade. Em suas narrativas, alguns bolsistas do subprojeto D argumentaram sobre a necessidade de haver mais atividades



durante suas horas de permanência dedicadas ao PIBID na instituição e que essas fossem também direcionadas a discussões sobre o conteúdo específico da área, necessários ao desenvolvimento de suas ações na escola, como se pode observar no relato que se segue:

De certa forma está faltando muito, o PIBID está focando muito em atividades práticas, atividades como oficina, oficina, e a gente não está conseguindo associar a teoria. Não que seja necessário sempre fazer isso, mas acho que como a gente ainda está em formação, tinha que puxar um pouquinho mais (DB, 2013, grifos nossos).

Essa necessidade torna-se ainda mais evidente nos relatos de outros grupos de alunos bolsistas, segundo os quais, em algumas situações, eles são chamados a desenvolver nas escolas atividades de intervenção sobre conteúdos que ainda não tiveram contato ou não se aprofundaram no curso de licenciatura:

[...] eles colocaram a gente numa aula de 3º ano lá pra o [escola de educação básica], o que eu vou fazer no [escola de educação básica] no terceiro ano para contribuir? Falta conteúdo específico. Até pela estrutura do nosso curso, poderia ser feito, ou misturar os grupos, colocar alunos de começo e de final de curso [...] (AB, 2013, grifos nossos).

[...]

[...] a gente foi fazer uma oficina de [conteúdo específico] e daí eu questionando "professor, mas a gente não estudou [conteúdo específico], a gente já vai fazer oficina" eu acho que a gente devia estudar, lembrar as coisas, mas daí ele comentou não, mas isso é conteúdo de [conteúdo específico D] básica, vocês tem que chegar aqui sabendo, se vocês não sabem, vai procurar então. [...] Eu acho que o PIBID podia ficar um pouco nisso, como a [conteúdo específico D] básica, como entender a [conteúdo específico D] básica, você como professor entender a [conteúdo específico D] básica pra daí ensinar. [...] eu admito que eu tenho um monte de dificuldade [...] eu acho que devida ter um pouquinho mais disso (DB, 2013, grifos nossos).

De fato, permitir que os bolsistas de iniciação à docência desenvolvam nas escolas, mesmo sob orientação dos professores, atividades relacionadas a conteúdos que ainda não tiveram contato no curso de formação inicial, é o

mesmo que considerar que, para lecionar no ensino médio, basta ser formado nesse mesmo nível de ensino. E, como apontam a literatura (MIZUKAMI, 2004; SHULMAN, 2005) e a experiência, o domínio do conhecimento específico é tão necessário para a formação e atuação docente quanto o é saber transformá-lo em conteúdo de ensino. Para ensinar, é preciso, antes, saber, conhecer, a fim de contribuir para que o outro também aprenda.

Assim, não parece coerente que os bolsistas de iniciação à docência desenvolvam, nas escolas, conteúdos dos quais eles ainda não possuem o necessário contato e domínio, uma vez que isso pode prejudicar não apenas seu processo de formação mas, igualmente, a aprendizagem dos próprios alunos da educação básica. Como se pode observar nos relatos, tal dificuldade poderia ser amenizada se as reuniões realizadas na universidade sobre o PIBID focassem não apenas o planejamento das atividades práticas nas escolas mas, igualmente, a discussão dos conteúdos específicos contemplados em tais atividades, os quais devem ser aprofundados nas disciplinas ao longo do curso de licenciatura. Da mesma forma, mesclar bolsistas de diferentes períodos do curso em um mesmo grupo de trabalho parece ser também uma alternativa para a aprendizagem e discussão desses conteúdos entre os envolvidos.

Além desses aspectos, alguns alunos, especialmente aqueles vinculados ao subprojeto D, relataram a necessidade de haver um acompanhamento mais efetivo por parte do coordenador de área sobre os trabalhos desenvolvidos na Universidade, uma vez que, segundo eles, alguns bolsistas não têm cumprido suas horas dedicadas ao trabalho na instituição para a elaboração, estudo e planejamento das atividades relacionadas ao PIBID.

A preocupação sobre as atividades desenvolvidas na universidade também fica evidente nas narrativas de todos os grupos de alunos bolsistas do subprojeto B, segundo os quais também se faz necessária uma cobrança mais efetiva por parte da coordenação no que se refere ao planejamento, desenvolvimento e análise das ações realizadas tanto nas escolas quanto na universidade. Segundo esses alunos, a maior dificuldade está na falta de uma orientação pedagógica mais diretiva que lhes dê suporte para a elaboração e avaliação das atividades propostas, bem como na ausência de discussões, debates e orientações para a produção, escrita e socialização dos trabalhos desenvolvidos por eles e pelos demais participantes do subprojeto nas escolas. Devido a esses fatores, muitos desses bolsistas têm utilizado o tempo destinado



ao Programa para o desenvolvimento de outras atividades, como é possível observar no relato de uma das alunas entrevistadas:

Fica muito deficiente essa parte. Tem a falta de vir o professor colaborador junto com o professor [coordenador de área] aqui e fazer um acompanhamento mesmo, "olha, é assim", dar um direcionamento, para poder ser produtivo. Não vir aqui no horário, cada um pegar, abrir o seu computador, ficar estudando a sua matéria até dar seis horas da tarde e assinar o papel. Entendeu? Isso que eu vejo que é muito falho (BB, 2013, grifos nossos).

Para alguns desses bolsistas, o fato de o professor coordenador de área não possuir formação na área de ensino ou de educação e de não haver um professor dessa área que os acompanhe e colabore na discussão e realização das atividades tem também dificultado o desenvolvimento do programa e a análise crítica sobre as ações realizadas. Essa dificuldade é apontada, também, por um dos professores colaboradores e pelo próprio coordenador de área do subprojeto. Segundo eles, o fato de o coordenador não possuir formação na área de ensino pode dificultar algumas discussões relacionadas aos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem dentro de sala de aula, bem como aquelas relacionadas à compreensão desses processos num contexto social e político mais amplo:

Olha, tem alguns assuntos que às vezes o próprio aluno traz para mim que eu, como eu tenho uma boa amizade com a [colaboradora] e com a [professora pedagoga – não atua como colaboradora] eu peço socorro e eles me atendem. Mas eu sinto uma dificuldade. Eu falo para eles, '[...] olha, eu vou conversar com a [colaboradora] e assim que eu chegar a uma resposta, eu trago para vocês' [...] a minha dificuldade maior é na parte pedagógica mesmo, onde envolve mais a parte pedagógica. [...] Aí onde eu já tenho um pouco de dificuldade, para ajudá-los (BCA, 2013, grifos nossos).

Eu vejo assim, a presença do licenciado com formação em educação, ou então do professor pedagogo dentro do programa ela é fundamental, enriquece e contribui. É uma coisa que a gente discutiu nesse próximo edital, que vai ter aqui na [universidade]. Então a gente quer que as duas professoras da área de educação ela deem todo o suporte pedagógico, de discutir todas as problemáticas com os alunos e que, eles não abrem mão, dois professores da

área técnica participem do programa pra dar o apoio nas questões técnicas mesmo, de conteúdo. Mas eu acho que essa parceria ela precisa existir, se não eu acho que a formação fica um pouco falha (BC, 2013, grifo nossos)

De fato, a parceria entre os professores da área específica do conhecimento, professores pedagogos e professores da área de ensino não apenas enriquece como também constitui a essência e o sentido da formação para o magistério. A docência possui, como base, muitos e diversificados conhecimentos, os quais são amplamente discutidos em seus trabalhos e nos estudos de pesquisadores brasileiros que se fundamentam em suas ideias para analisar os elementos que constituem a aprendizagem profissional da docência (SHULMAN, 2005). Com o objetivo de categorizar tais conhecimentos, o autor elaborou o que ele mesmo denomina de “[...] conhecimento base para a docência [...]”, composta pelas seguintes categorias: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos; conhecimentos dos objetivos, finalidades e valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

180 Considerando que, na grande maioria dos cursos de licenciatura os aspectos gerais relacionados ao currículo, aos alunos e às suas características de desenvolvimento e aprendizagem, ao contexto sócio-político-educacional e aos objetivos e fundamentos históricos e filosóficos da educação são discutidos nas disciplinas que compõem seu núcleo de conhecimentos pedagógicos, é possível aqui sintetizar a base de conhecimento para a docência, elaborada por Shulman, em três grandes categorias: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Conforme explica Shulman (2005), entre essas, o conhecimento pedagógico do conteúdo adquire particular interesse, uma vez que identifica os corpos de conhecimentos distintivos para o ensino, representando uma mescla entre conteúdo específico e conhecimento didático geral.

Tal base de conhecimento consiste, segundo Mizukami (2004), em um corpo de compreensões, conhecimentos e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino, envolvendo conhecimentos de diferentes naturezas; todos necessários e indispensáveis à atuação profissional. Como aponta a autora, essa base ajuda a



compreender alguns dos processos que constituem a aprendizagem profissional da docência, a qual tem início em cursos de formação inicial e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional. Embora Shulman não tenha destacado o conhecimento da experiência como categoria da base de conhecimento, a autora explica que a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, sendo condição necessária – embora não suficiente – para a aprendizagem profissional da docência.

Considerando a importância dessa base de conhecimento para a formação e atuação docente, não parece fazer sentido que apenas professores que trabalham com uma de suas categorias atuem no PIBID. Privilegiar apenas um dos elementos que constituem essa base é o mesmo que considerar que, para ser professor, é necessário tão somente o conhecimento didático ou, de outro lado, apenas o domínio do conteúdo específico.

Certamente os professores supervisores que atuam no Programa, devido à sua formação e experiência, contribuem com maior ou menor intensidade na aprendizagem profissional dos estudantes da licenciatura no que se refere, especialmente, ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Todavia, considerando que tais estudantes encontram-se em processo de formação inicial e que sua inserção nas escolas pelo PIBID ocorre também por meio do acompanhamento e orientação constantes de professores universitários, e tomando como base os relatos apresentados pelos próprios participantes, seria interessante que esses professores – se não todos, ao menos parte deles – possuísem formação na área de educação, a fim de que pudessem, além do conteúdo específico, contribuir também para discussões teórico-práticas relacionadas aos processos de ensinar e de aprender que ocorrem no âmbito escolar e que sofrem, inevitavelmente, as determinações sociais do contexto em que estão situados.

No que se refere aos momentos de discussão e socialização das atividades desenvolvidas, todos os subprojetos analisados realizam reuniões semanais ou quinzenais ao longo do período letivo. Nos subprojetos A e B, as reuniões são realizadas com cada grupo de alunos bolsistas separadamente e, sempre que necessário, todos são reunidos para discutir questões administrativas e pedagógicas relativas aos projetos. Nos subprojetos B e C, as reuniões acontecem, apenas, entre os coordenadores de área e os bolsistas de iniciação à docência e, nos demais, além desses, participam também das reuniões

os professores supervisores e colaboradores, especialmente nos momentos em que todos os grupos estão reunidos.

O relato a seguir mostra um exemplo do que é realizado nas reuniões quinzenais do subprojeto A:

Nessa reunião individual que dura uma hora e meia, mais ou menos, nós discutimos as estratégias. Eu convido os professores supervisores também pra estarem participando quando eles podem. Às vezes a gente marca no meio da tarde para o supervisor poder estar aqui... Todo o planejamento das atividades, calendário, cronograma, desenvolvimento do projeto, leituras, tudo isso é acertado nessas reuniões. Eu dou trabalho pra eles. Eles me mandam pra eu ter tempo de ler pra próxima reunião. Por isso que é quinzenal. Eu dou trabalho eles me mandam, por exemplo, uma revisão bibliográfica, eles mandam pra mim, eu leio, dou o retorno na próxima reunião. Então por isso que a gente dá esse espaço... Porque a gente fazia reuniões semanais, mas viu que não estava sendo produtivo. Não dava tempo de eles mandarem, fazerem, pra que eu desse um retorno. Então a gente resolveu fazer quinzenal (ACA, 2013).

182

Segundo essa coordenadora, o contato constante com as escolas parceiras do subprojeto e sua participação em algumas das aulas ministradas pelos professores supervisores nessas escolas são essenciais para estabelecer a confiança do trabalho desenvolvido e incentivar esses professores a participarem das atividades realizadas na universidade: "*Eu tento muito trazer os supervisores pra universidade e pra isso eu vou à escola. Porque quando eles começam a ver que eu estou lá na escola eles falam 'opa, eu também vou lá na universidade' [...]*" (ACA, 2013, grifos nossos).

Certamente, o contato e a participação direta do coordenador de área do PIBID com as escolas contribuem não apenas para estreitar a relação entre a universidade e a escola, mas, igualmente, para fortalecer e valorizar a parceria de trabalho e de formação com os professores supervisores da educação básica que se dispuseram a participar desse Programa. Em todo e qualquer processo de formação, não basta que a escola e seus profissionais adentrem a universidade; é necessário, também, que a universidade, enquanto *lócus* de formação, se aproxime da escola, considerando-a, igualmente, um espaço de formação e ponto de partida para a problematização e análise dos problemas educacionais e das necessidades de formação e atuação docente.



Candau (1996), ao discutir sobre a formação continuada de professores, defende que todo processo formativo deve ter, como referência, entre outros aspectos, a prática, o reconhecimento e a valorização dos professores da educação básica. Para a autora, as necessidades docentes têm sua origem na prática e, por esse motivo, faz-se necessário partir dela para se compreender as necessidades que dela são emanadas. Essa mesma ideia é também defendida por Tardif (2012, p. 23), segundo o qual “[...] o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração o seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”. Afinal, a formação do professor se efetiva a partir do momento em que conhecemos a realidade docente.

Partindo desses princípios, não nos parece gratuito que os programas de formação, como é o caso do PIBID, desconsiderem a realidade prática docente e as experiências e necessidades dos professores. Concorda-se com Marcelo Garcia (2010) quando argumenta que propostas curriculares construídas sem considerar as opiniões e experiências do professor em exercício tendem a fracassar. Nelas, o professor sente-se como um mero realizador de propostas desenvolvidas por outras pessoas, o que sugere, em certa medida, um desprestígio da profissão do professor. Considerando tais aspectos, para que o PIBID possa contribuir também para a formação desses professores, é necessário que todos os envolvidos no Programa, e não apenas os alunos bolsistas, se comprometam e se preocupem em também compreender e conhecer sua realidade de trabalho. Somente assim as ações e intervenções propostas e planejadas para serem desenvolvidas em sala de aula poderão ter efeito na atuação e na formação dos professores e futuros professores, como objetiva o Programa.

O PIBID e as atividades realizadas nas escolas

No que se refere às atividades realizadas nas escolas, cada subprojeto, dadas suas características e necessidades, apresenta encaminhamentos diferenciados. No geral, todos os subprojetos desenvolvem atividades no turno escolar, ou seja, nos momentos em que os professores supervisores estão em sala de aula. Todavia, além de atividades no turno, os subprojetos C e D

também desenvolvem atividades no contraturno escolar. Tais atividades estão relacionadas a oficinas e a aulas de reforço aos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Em geral, essas atividades, nas quais os bolsistas de iniciação à docência atuam individualmente ou em grupos diretamente com os alunos das escolas, no papel de professores, não contam com o acompanhamento dos professores supervisores no momento de sua realização. Vale ressaltar que os professores supervisores auxiliam e participam dos momentos de planejamento de tais atividades, seja na universidade, seja na escola; todavia, não permanecem presentes na ocasião em que elas são desenvolvidas, uma vez que ocorrem fora de seu período de permanência na escola.

Tal aspecto, porém, parece ir de encontro às características do PIBID, segundo o qual, mesmo não excluindo a possibilidade do desenvolvimento de atividades extraclasse em contraturno ou nas férias escolares, determina aos supervisores, entre outros deveres, o acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência, uma vez que são considerados por esse Programa os coformadores desses estudantes (BRASIL, 2010b; 2013). Se assim o for, o PIBID estará servindo a outro interesse que não o de contribuir para o processo de formação dos licenciandos pelo acompanhamento de profissionais experientes: estará, ao contrário, atendendo a uma demanda histórica e emergencial de déficit de profissionais para atuar na formação dos alunos da educação básica, colocando, assim, estudantes ainda em formação inicial para o magistério para dar suporte e reforço a esses alunos no contraturno escolar.

Em um sistema educacional onde não há professores suficientes para dar conta dessa necessidade e onde não são dadas as condições objetivas necessárias para que os profissionais que nele atuam possam atuar com maior dedicação de tempo na formação desses alunos, estudantes dos cursos de licenciatura são chamados, por meio de programas e políticas de formação, a atender a essa demanda.

No subprojeto A, ao contrário, as atividades e intervenções dos bolsistas de iniciação à docência são realizadas essencialmente no turno escolar, ou seja, no período quando os professores supervisores se encontram em sala de aula. A justificativa para essa decisão se torna clara no depoimento da coordenadora de área deste subprojeto:



[...] alunos que vão pra escola no contra turno darem suporte para os alunos que vão prestar o Enem, por exemplo... Tudo bem, nada contra. Mas também, nada muito a favor. Porque eu acho que não é essa a função do PIBID. Não é a função do bolsista do PIBID ir lá dar aula de reforço no contra turno, sabe? Não é só isso. Porque vira um professor. Um professor que está dando aula. E o PIBID não quer isso. O PIBID [...] quer que nós atuemos... Nós, eu digo, os supervisores, a coordenação de área e os bolsistas atuem no sentido de modificar a prática do professor. E o próprio supervisor ser responsável... Corresponsável pela formação dos nossos bolsistas... É uma troca, nós atuamos na modificação da prática do professor e em contrapartida ele com toda experiência dele ele auxilia na formação dos nossos bolsistas. Por isso que a universidade tem que estar próxima da escola. O coordenador de área tem que estar muito próximo do supervisor... [...] Mas a partir do momento em que você leva uma atividade que se encaixa como uma luva no que ele já faz na escola, ele faz sem perceber. Ele envolve os alunos, ele dá sugestões, ideias, da própria formação dele, experiência dele e isso ajuda no processo formativo dos nossos alunos, sem perceber eles fazem isso (ACA, 2013, grifos nossos).

Segundo Tardif (2012), o processo de ensino-aprendizagem ocorre em um contexto constituído de múltiplas interações relacionadas a situações concretas que exigem, em muitas circunstâncias, a capacidade de o professor enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Essa capacidade de enfrentar situações também é formadora, pois permite que o professor desenvolva, ao longo de sua experiência, certos *habitus*, ou seja, certas disposições adquiridas pela prática que lhe darão a possibilidade de enfrentar os imponderáveis da profissão. Nesse sentido, a prática, aliada a uma formação acadêmica teórica, sólida e abrangente, também se torna formativa.

Assim, se o PIBID objetiva proporcionar aos licenciandos uma formação prática aliada à formação acadêmica; se se propõe a inserir esses estudantes no contexto de sua futura profissão de maneira gradual, supervisionada, orientada e acompanhada, tendo em vista atenuar o “choque com a realidade” – ou seja, a desilusão e o desencanto com os primeiros tempos de profissão – e permitir que eles compreendam e analisem esses saberes adquiridos pela prática e pela experiência, não parece fazer sentido permitir que as atividades desenvolvidas nas escolas sejam realizadas, apenas, pelos

bolsistas, no papel de professores, com turmas de alunos em atividades extra-classe, ou no contraturno escolar, sem a presença dos professores supervisores.

A despeito das dificuldades encontradas por alguns licenciandos em algumas das escolas parceiras, é possível observar, nas entrevistas, que as atividades desenvolvidas nos subprojetos têm influenciado tanto a formação dos alunos bolsistas quanto dos demais envolvidos no Programa, apresentando, ao mesmo tempo, pontos positivos e negativos ao processo de formação e ao alcance de seus objetivos.

No que tange à formação dos alunos bolsistas, os dados das entrevistas evidenciam que as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa têm contribuído, entre outros aspectos, para a aprendizagem profissional desses alunos, proporcionando-lhes a articulação entre os conhecimentos aprendidos na universidade e os conhecimentos da experiência prática observada nas escolas, bem como para a aquisição de alguns saberes relacionados à docência.

Quanto à articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos na formação, uma coordenadora de gestão, coordenadores de área e um professor colaborador relataram sobre o interesse que, de modo geral, os alunos bolsistas do PIBID apresentam sobre as discussões relacionadas à educação e ao ensino nas disciplinas do curso de licenciatura:

[...] a gente via o crescimento, principalmente a professora de Pedagogia, ela comentava, 'Carolina, *os alunos que participam do PIBID são outros alunos, são os alunos!*'. Eles aprendem muito com o projeto, tanto em questão de desenvolvimento pessoal, de tratamento pessoal, porque muitos deles vêm de uma família carente. E, também, da parte também de ensino, na parte de [conteúdo específico], que os professores de [conteúdo específico] também comentavam muito, falavam '*olha, pelo menos eles têm a vontade de aprender*' (CG, 2014, grifos nossos).

Alguns conseguem [relacionar a teoria com a prática]. [...] E é muito legal, porque tem *alunos que se matricularam em determinadas disciplinas porque ela vai dar uma base teórica para ele desenvolver atividade dele na escola, pegam disciplinas que não iam fazer agora, puxaram disciplinas, para poder ter um embasamento teórico e prático para poder fazer aquilo na escola.*[...] Mas de forma muito abstrata. *Quando é hora da prática, aí eles começam a sentir falta, eles querem ir mais a fundo. É muito legal*



a relação que eles fazem. Quando eles sentam para escrever um trabalho para um evento, ou para fechar o trabalho, o relatório, aí eles falam nossa, eles começam a entender como que essas ligações, como tudo se une, e aí sai a conclusão, aí eles ficam, eles tem mais pique, aí eles começam a me trazer trabalho (ACA, 2013, grifos nossos).

A diferença ela é tremenda do ponto de vista teórico, do ponto de vista da prática, porque eles já estavam com a experiência, e os outros ainda estavam meio que caminhando, começando. Eu levava um texto pra discutir, os pibidianos já conseguiam ter um olhar pro texto muito mais profundo da coisa e os outros não [...]. Então isso facilita bastante o nosso trabalho na sala de aula (DC, 2013, grifos nossos).

Os alunos da licenciatura que participam do PIBID tendem, de acordo com seus professores, a articular com maior facilidade e interesse os saberes aprendidos nas disciplinas do curso com a prática observada e vivenciada nas escolas. Isso é favorecido, em grande medida, pela inserção desses estudantes nas salas de aula da educação básica. Segundo Gatti, André, Gimenez e Ferragut (2014), o PIBID, ao inserir os estudantes no contexto da prática escolar, tem proporcionado aos licenciandos bolsistas uma formação mais crítica e uma maior participação e interesse dos mesmos nas diferentes disciplinas do curso, especialmente naquelas em que são discutidos conhecimentos pedagógicos e de ensino.

Diferentes estudos e pesquisas têm demonstrado a necessidade de se proporcionar a articulação teoria e prática aos estudantes, futuros professores, ao longo do curso de formação inicial. Trata-se de considerar o fenômeno concreto do ato educativo como ponto de partida e de chegada do processo de formação, o que pressupõe a integração do licenciando no cotidiano escolar no decorrer desse processo.

Tardif (2012) argumenta que o saber docente é plural e heterogêneo, uma vez que envolve conhecimentos advindos de fontes variadas e de natureza diferente. Esse saber está na confluência de vários saberes, advindos da sociedade, das universidades, da instituição escolar, dos atores educacionais, entre outros. Trata-se, portanto, de saberes sociais, disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Nesse sentido, não parece coerente que os licenciandos tenham contato apenas com os conhecimentos disciplinares adquiridos

na universidade, imprescindíveis para a formação mas que, por si só, não são suficientes para a compreensão da multiplicidade e complexidade que envolvem o trabalho docente.

Historicamente, os conteúdos disciplinares dominaram os processos de formação para o magistério sem, contudo, apresentar uma conexão mais efetiva e duradoura com a prática profissional nas escolas. Tendo em vista a superação desse modelo de formação, o PIBID se constitui em um caminho para aproximar a universidade da escola e, da mesma forma, os conteúdos acadêmicos e os saberes experienciais, os quais apresentam naturezas distintas, mas são igualmente necessários para a formação docente.

Por meio da inserção dos estudantes da licenciatura no cotidiano escolar, eles têm a possibilidade não apenas de observar as práticas nele realizadas, mas também de analisá-las e problematizá-las com base nos conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação inicial, tendo em vista, por meio dessa vivência, discutir os diferentes elementos que constituem o trabalho docente a partir de uma perspectiva ampla e, ao mesmo tempo, particular. Afinal, a experiência de trabalho também se apresenta como uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem (TARDIF, 2012). No caso dos alunos da licenciatura, não se trata, especificamente, da experiência de trabalho como docentes mas, sim, do contato com essa experiência pela mediação dos professores da universidade e da escola.

Nos relatos dos coordenadores de área entrevistados, é possível observar a articulação que os alunos fazem entre os conhecimentos aprendidos no curso de licenciatura e a prática vivenciada nas escolas se apresenta a eles também como uma necessidade, uma vez que as experiências por eles observadas e vivenciadas carecem de diálogo com a teoria para ser compreendidas e, em alguns casos, modificadas. Isso pode ser identificado, também, nas narrativas de alguns desses bolsistas:

Quando eu dou aula hoje, principalmente, pelo PIBID eu consigo fazer essa relação de todas as disciplinas que eu faço com o que eu dou na aula, eu acho bem interessante, ele [PIBID] ajuda bastante nisso (AB, 2013, grifos nossos).

Atualmente, estou conseguindo estabelecer relações mais densas entre a teoria que nos é dada e a prática que o projeto nos possibilita presenciar, e isso me encoraja cada vez mais a seguir com o



curso, pois o projeto deixa-me bem qualificado para o propósito da licenciatura (CB, 2013, grifos nossos).

[...] eu já estou no período mais avançado, da primeira turma do curso, então muitas coisas que eu estou vendo no PIBID eu já vi nas matérias que eu tive. [...] Parece que os dois estão casando, o curso e o PIBID, eu acho que isso é o bonito do PIBID (DB, 2013, grifos nossos).

Observa-se que, por meio da vivência prática nas escolas, os bolsistas de iniciação à docência têm a oportunidade de organizar sua formação e analisar, criticamente, as possibilidades de transformação da prática a partir da formação recebida. Nesse processo, teoria e prática são submetidas à ressignificações, uma vez que os saberes experienciais provocam um efeito de retomada crítica dos saberes teóricos adquiridos, ao mesmo tempo que esses últimos se constituem a base para a análise da prática vivenciada.

Certamente, os conhecimentos acadêmicos adquiridos durante a formação inicial não devem servir apenas para a análise de situações práticas e imediatas de sala de aula, mas, igualmente, para a problematização de questões de ordem social mais ampla que interferem direta ou indiretamente no trabalho educativo, haja vista suas diferentes dimensões. E é justamente a discussão dessas questões mais amplas que, por sua vez, subsidia e norteia a compreensão, a crítica e a transformação de questões práticas cotidianas que envolvem o trabalho docente nas atividades de sala de aula.

Considerar apenas a prática como base para a formação docente significa esvaziar o papel dos conteúdos teóricos, acadêmicos e disciplinares na formação dos professores e, com isso, subordinar as condições sócio-históricas aos interesses da parcialidade e da prática imediata de sala de aula. Como afirma Duarte Neto (2013), o mundo não se resume às nossas impressões e crenças, tampouco às nossas vivências cotidianas. A experiência empírica não é suficiente para responder à complexidade do processo educativo, uma vez que, para ser compreendida, é necessário considerá-la nas relações que a estruturam, as quais transcendem o campo do imediato. Todavia, assim como não faz sentido desconsiderar o papel e a importância do conhecimento acadêmico e disciplinar no processo de formação docente, não parece coerente excluir a vivência com a prática da profissão nesse processo.

Segundo Libâneo (2005), desconsiderar a caráter prático e técnico da profissão pode dificultar o caminho de definição das políticas globais de formação docente. Segundo o autor,

É inconcebível hoje dizer que os problemas da formação não são técnicos, mas políticos. Eles são políticos, são fortemente políticos, mas também são técnicos, no sentido de que a formação de professores implica competências teórico-metodológicas, modos de atuar, de saber fazer, de saber agir moralmente, etc (LIBÂNEO, 2005, p. 9).

Trata-se de se considerar na formação docente, entre outros elementos, aqueles conhecimentos relacionados a normas não necessariamente formalizadas, as quais também devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e com sua experiência de trabalho (TARDIF, 2012). Por isso, há necessidade de que a formação inicial de professores compreenda a importância e estabeleça a necessária articulação entre a formação acadêmica, ampla e global, e a experiência prática para a análise dos aspectos objetivos e subjetivos que compõem e estruturam o trabalho docente a partir de seus condicionantes internos e externos. Isso demonstra o caráter exógeno e, ao mesmo tempo, endógeno do processo educativo.

E o PIBID, enquanto programa de formação docente, tem proporcionado aos estudantes da licenciatura a integração entre os saberes formais, adquiridos no curso de licenciatura e os saberes da experiência prática dos professores da educação básica. A aliança entre esses dois elementos indissociáveis da formação docente também é ilustrada por um dos supervisores entrevistados:

[...] você entra numa sala de aula com quarenta alunos, trinta e cinco, quarenta alunos que nem querem olhar na tua cara, um está lá, outro está no celular... Você se perde, tudo que você planejou você não, e a vivência deles [bolsistas de iniciação à docência], eles estão ali e estão vendo aquele movimento e pensam 'Olha, tenho que fazer algo assim, o que, que eu posso trabalhar?' Eles estão vivendo aquele dia a dia, eles estão vendo você dar aula, eles estão participando da sua aula. Então quando eles saírem, o pessoal que faz PIBID, quando sair eles não vão ter aquele choque... não vão porque já conhecem (BS, 2013, grifos nossos).



Em um estudo realizado com professores efetivos em início de carreira, Tardif (2012) mostra que muitos estudantes, ao realizarem seus momentos de estágio, entram em sala de aula com o sentimento de descoberta e, com o tempo, passam a considerar as disciplinas cursadas na licenciatura distantes da realidade prática. Da mesma forma, o início da atividade profissional docente é frequentemente acompanhado de uma fase crítica, na qual os professores analisam, reorganizam e julgam sua formação inicial com base na experiência prática vivenciada.

Tendo em vista superar tais dilemas, o PIBID surge como oportunidade de criar o que Zeichner (2010) denomina de “terceiro espaço” ou “espaço híbrido” de formação, no qual os estudantes, ainda em formação, têm a oportunidade de estabelecer contato com o futuro espaço profissional pela mediação de professores experientes já desde o início do curso. Com base nessa inserção, os bolsistas de iniciação à docência não assumem a responsabilidade de professores regentes, tampouco a de estagiários – geralmente realizado apenas ao final do curso de licenciatura – mas de estudantes que observam e desenvolvem, em um trabalho colaborativo com, professor coordenador, colaboradores e supervisores ações que modificam não apenas sua formação, mas também a prática docente dos demais envolvidos no Projeto. Com isso, o momento que a literatura denomina de “choque com a realidade” é minimizado, uma vez que a fase inicial de contato dos licenciandos com a prática profissional, bem como as ações que eles desenvolvem nesse contexto, não ocorrem de maneira isolada, mas orientada e articulada com o conhecimento adquirido na universidade.

A ideia de “terceiro espaço” de formação pelo PIBID, a diferença entre o estágio e a iniciação à docência e a importância do trabalho colaborativo para a compreensão e análise do contexto escolar são alguns dos aspectos ilustrados em muitos dos relatos apresentados pelos participantes deste estudo, entre os quais sobressaem:

[...] muitas vezes o licenciando que vem fazer estágio [...] fica um período ali, ele assiste às aulas, faz o relatório dele e a escola não tem o retorno muitas vezes [...] não pode ser uma coisa unilateral. A gente cede espaço, a pessoa vem, faz o estágio dela ali e vai embora e de repente você não sabe nem o que aconteceu, não tem um impacto relevante sobre isso aí. Agora já o PIBID a proposta é diferente, a proposta do PIBID é uma intervenção na escola, [...]

a gente sabe assim que dentro do planejamento existem atividades que buscam trazer a escola para mais perto da universidade, conhecer a estrutura da universidade, conhecer a estrutura, outros espaços educativos fora da escola. Então isso é importante, não é? Que a gente acaba daí estreitando laços e acaba sendo uma relação um pouco mais produtiva [...] (AS, 2013, grifos nossos).

O estágio ele praticamente... não é o que eu idealizo como estágio. [...] Há o encaminhamento do aluno. Vai pra escola, acerta os horários com o professor, mostra um planejamento pra um grupo de aulas ou lá um projeto de trabalho, dá aquelas aulas. Primeiro faz uma observação, lógico, ele tem o estágio de observação, e apresenta aquelas aulas e findou por ali. No PIBID não, é aquele contato direto todos os dias, senão todos os dias toda semana, 2 vezes por semana. [...] Têm contatos com diferentes turmas, diferentes níveis, diferentes professores. Eles têm uma vivência. Eles participaram de semana de planejamento, eles participaram da organização desse evento [...] mas nesses eventos da escola, da comunidade, eles participaram muito. [...] A nossa proposta sempre foi essa, estar aberto ao que a escola precisasse (CCA, 2013, grifos nossos).

O PIBID é passo a passo... o aluno tem a oportunidade de entrar já no início do curso, se ele quiser. [...] O estágio é lá no fim. Até chegar o estágio, muitos deles já desistiram. E quantos estágios que o aluno fica lá, sentado, as 300 e poucas horas, e chega no fim, o professor fala, "ai, agora já está no final do teu estágio, então eu vou pedir pra vocês prepararem uma aula". Aí, o aluno vai lá, prepara aquela aula bem utópica, ilusória, que, de repente, ele nunca vai fazer na vida dele. [...] E o PIBID, não, é cada dia uma coisa (CG, 2014, grifos nossos).

É interessante notar, nos relatos, que os professores, apesar de não desconsiderarem a importância do estágio supervisionado para a formação na licenciatura, exaltam o papel do PIBID para a ampliação da parceria e da aproximação entre a escola e a universidade, para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os diferentes sujeitos e para superação da dicotomia entre teoria e prática na formação docente.

Segundo os professores entrevistados, o estágio curricular tem se limitado, na grande maioria dos casos, à observação do trabalho do professor regente em sala de aula sem que, para tanto, haja uma participação mais



efetiva dos licenciandos e dos professores universitários nesse processo. Com isso, o vínculo do estagiário com a escola é minimizado e, em alguns casos, chega até mesmo a ser inexistente. Quando há participação, esta se limita, frequentemente, a poucos momentos de regência, geralmente não pensadas na perspectiva de uma intervenção mas, tão somente, de uma ou algumas aulas que o estagiário deve planejar e desenvolver com uma turma de alunos em seu rápido período de incursão na escola.

Além disso, segundo os participantes, o estágio é realizado individualmente, sem a participação e colaboração direta dos colegas de turma e de seus professores para o planejamento e desenvolvimento das atividades. Há, sim, orientação por parte dos professores, mas tal orientação ocorre, na maioria dos casos, por meio de um roteiro mais ou menos padronizado, com objetivos de observação e regência predefinidos e sem o contato direto entre o professor universitário e o professor regente de classe. Segundo os participantes, há, também, no estágio uma excessiva preocupação com o cumprimento da carga horária a ser realizada na escola, bem como com a avaliação do licenciando, o qual, em muitos casos, pela pressão em alcançar uma menção, tende a se preocupar mais com aspectos técnicos do estágio do que com sua própria formação e ação pedagógica na escola.

Esse é um dos fatores também identificados em alguns trabalhos que analisam projetos e subprojetos PIBID de diferentes IES. Esse é o caso, por exemplo, do estudo recentemente realizado por Gatti, André, Gimenez e Ferragut (2014) e das pesquisas desenvolvidas por Afonso (2013) e Moura (2013), os quais, a partir de seus dados, argumentam que o PIBID se diferencia do estágio por proporcionar aos estudantes um contato mais efetivo com a realidade escolar e por não se restringir a um regimento. De acordo com Moura (2013, p. 182), “[...] sem a pressão de ter que desenvolver um projeto em seis meses, os pibidianos tiveram período suficiente de assimilar, com calma, todas as descobertas que faziam durante o percurso dentro do projeto”.

Tais aspectos podem ser observados, também, em alguns dos relatos apresentados pelos próprios bolsistas de iniciação à docência deste estudo:

E esse é um diferencial do PIBID, porque no PIBID você não tem aquela pressão do estágio. O estágio você está sendo supervisionado ali, vale nota, e no PIBID não, é uma coisa que você está fazendo pro aluno, é uma atividade que você está aplicando pro aluno (DB, 2013, grifos nossos)

Eu achei melhor do que estágio, sinceramente. Mas cursos que não tem um PIBID, por exemplo, o aluno só vai conhecer o que é uma escola quando chega num estágio. Na verdade, só vai conhecer uma escola quando entrar na escola como professor... [...] (AB, 2013, grifos nossos)

Para os entrevistados, ao contrário do estágio, o PIBID tem proporcionado, além de observações do contexto escolar, o desenvolvimento de atividades de intervenção, as quais visam tanto à formação dos licenciandos e professores (da universidade e da escola) quanto à aprendizagem dos estudantes da educação básica. Segundo os participantes, tais atividades são favorecidas pelo maior tempo que os licenciandos permanecem na escola e, como consequência, pelo maior vínculo que adquirem com os supervisores e também com a escola, já que, na maioria dos casos analisados, o Programa visa à realização de trabalhos que não estejam relacionadas apenas a uma turma de alunos, mas também a várias turmas incluindo a escola como um todo.

Além disso, considerando os objetivos do Programa, e tendo em vista o fato de ele não possuir um roteiro fixo e padronizado, mas sim metas que 'se ampliam e se modificam a partir do contato com a escola' (AC), o Programa favorece uma maior participação e ação dos estudantes da licenciatura nas salas de aula pela mediação dos supervisores, coordenador de área e professores colaboradores, bem como pelas atividades realizadas com os colegas do mesmo subprojeto. Aliás, esse foi um dos aspectos mais evidenciados pelos participantes e, segundo eles, difere o PIBID do estágio: o trabalho colaborativo.

194

Considerações finais

Com base na análise realizada é possível observar que o PIBID tem contribuído para o processo de formação dos estudantes da licenciatura, o que vai ao encontro de algumas das discussões que vêm sendo realizadas nos últimos anos por alguns estudos e pesquisas que têm este Programa como foco de estudo.

Com este estudo, observa-se que as contribuições do PIBID se referem, especialmente, ao fato de os estudantes dos cursos de licenciatura terem a



oportunidade de adentrar ao contexto educacional sob a orientação e acompanhamento de professores experientes tanto da escola quanto da universidade que já atuam na área, perspectiva amplamente defendida por estudos recentes que discutem sobre políticas e programas de formação e de iniciação ao magistério. Por meio dessa mediação, os estudantes têm a possibilidade não apenas de observar o futuro local de trabalho, mas também de analisá-lo, problematizá-lo e de agir sobre ele, reelaborando os saberes inerentes à docência pela apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos a ela relacionados e, com isso, tomando conhecimento do contexto educacional na perspectiva da práxis educativa.

No que diz respeito a esse aspecto, todos os participantes discorreram sobre a importância de o PIBID configurar um elemento integrador entre teoria e prática na formação dos futuros professores, uma vez que, por meio dele, os bolsistas de iniciação à docência e também seus professores (da universidade e da escola) têm encontrado a possibilidade de articular os conhecimentos adquiridos na universidade aos saberes observados e experienciados nas escolas. Com isso, a histórica dualidade entre esses dois elementos indissociáveis da formação profissional passa a ser gradualmente superada, num processo em que não há a sobreposição de um elemento sobre o outro, mas, sim, articulação e complementaridade.

Considerando a importância do PIBID nesse processo de formação e de articulação entre teoria e prática no momento de iniciação à docência e inserção no contexto escolar, seria necessário que novos estudos e pesquisas analisassem as contribuições e limitações do Programa também no momento de iniciação à carreira docente de seus egressos. Essa, a propósito, foi uma das sugestões dadas pelas coordenadoras de área de gestão entrevistadas, segundo as quais seriam necessários estudos que também analisassem os impactos, as influências e o alcance do trabalho desenvolvido no PIBID na constituição e no desenvolvimento profissional dos estudantes que, tendo passado por ele, tornaram-se professores.

Os participantes deste estudo também apontaram alguns aspectos limitantes que interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento desse processo de formação. Um deles se refere à base de conhecimento que compõe a docência. Com base na análise dos dados, pode-se observar a necessidade de que, antes do desenvolvimento de qualquer atividade de intervenção em sala de aula por meio do PIBID, os conteúdos específicos relacionados a essa

atividade, assim como os conteúdos pedagógicos, sejam amplamente discutidos entre os participantes do Programa, a fim de que tais intervenções sejam realizadas com mais segurança pelos bolsistas de iniciação à docência e que colaborem, de alguma maneira, com a prática pedagógica nas escolas e com a aprendizagem dos alunos da educação básica.

Outrossim, é importante que o planejamento e o desenvolvimento das atividades propostas pelo Programa contem com professores que atuam não apenas na formação dos conteúdos específicos ou pedagógicos, mas, também, com ambos, uma vez que cada área, devido às suas especificidades, pode contribuir igualmente para o processo de inserção desses estudantes no ambiente escolar e para a discussão das atividades que nele são desenvolvidas, tendo em vista, também, a superação das possíveis dificuldades encontradas em termos de conhecimento específico e de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Outro importante aspecto analisado neste estudo se refere à diferenciação que os professores e estudantes fazem entre o estágio curricular e o PIBID na formação docente. Para os participantes, o estágio, em relação ao PIBID, dispõe de um menor tempo e vínculo com as escolas e os professores da educação básica e se fundamenta mais na observação do que na ação e intervenção na prática docente. Além disso, ao contrário do PIBID que contempla estudantes desde o início de sua formação inicial, o estágio tem início apenas a partir da metade do curso de licenciatura. O individualismo na realização das atividades pelos estudantes no estágio também contrasta, nos relatos apresentados, com o trabalho coletivo e colaborativo propiciado pelo PIBID entre os estudantes e entre eles e os professores da universidade e da escola. A presença dos professores da educação básica nas atividades desenvolvidas na universidade foi igualmente apontada pelos participantes como um diferencial em relação ao que, de maneira geral, ocorre no estágio curricular.

Considerando as principais diferenças apontadas por estudantes e professores tanto do ensino superior quanto da educação básica entre o Programa e o estágio, seria pertinente questionar: não poderia o estágio ser modificado e incorporar as contribuições do PIBID para a formação docente? Não poderia o estágio incorporar as atividades coletivas e as ações colaborativas no desenvolvimento das atividades, bem como a participação mais ativa dos discentes e dos professores do ensino superior e da educação básica na discussão, elaboração, desenvolvimento e avaliação dessas atividades? Não



poderia o estágio configurar, também, um momento de formação continuada aos professores da educação básica e do ensino superior? Não poderia o estágio favorecer o contato e a inserção dos licenciandos nas escolas desde o início do curso de formação inicial? Não poderia o estágio voltar-se mais às ações e intervenções dos estudantes e professores nas atividades pedagógicas do que apenas à sua crítica e observação?

E, por fim: não poderia o estágio, por meio de regulamentos externos e internos, nacionais e regionais, garantir bolsas (auxílio financeiro) aos licenciandos, professores supervisores e professores coordenadores, como o faz o PIBID? Afinal, os professores supervisores de estágio, à semelhança dos supervisores do PIBID, assumem grande responsabilidade na formação dos licenciandos, futuros professores. Isso vale, também, para os professores coordenadores e responsáveis pelo estágio na universidade.

Se o estágio incorporasse essas e outras contribuições do PIBID à formação dos estudantes, talvez não fosse necessário discutir a ampliação desse Programa, uma vez que a formação por ele proporcionada já seria garantida pelo estágio curricular supervisionado, sendo extensiva a todos os licenciandos e a muito mais escolas e professores, e não apenas a poucos selecionados. Além disso, incorporando tais contribuições e disposições às leis e diretrizes que regem os cursos de licenciatura, estaria garantido que esse modelo de formação não se daria apenas a partir de um programa pontual e isolado que, como tal, não exige continuidade, mas, antes de tudo, a partir de uma política de Estado.

Seguramente, isso exigiria um grande esforço – diferente daquele atualmente proposto pelo Ministério da Educação (MEC) – por parte de entidades e órgãos responsáveis pela elaboração das políticas públicas educacionais e, mais especificamente, da política nacional de formação de professores do país. Como consequência, exigiria uma significativa reestruturação dos estágios curriculares supervisionados no âmbito dos cursos de formação de professores e da parceria entre as universidades e as redes estaduais e municipais de educação, bem como um maior e mais amplo financiamento por parte do poder público aos cursos de licenciatura para o desenvolvimento e financiamento dessa parceria entre as universidades e as escolas e entre seus profissionais.

Certamente, esse seria um bom começo para se pensar a tão necessária organicidade entre as proposições legais e as demandas da realidade vivenciada por professores e futuros professores em formação.

Notas

- 1 Disposto no âmbito do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de Junho de 2010.
- 2 Considerando o fato de que todos os projetos e subprojetos em vigor até julho de 2013 tiveram seus prazos de execução prorrogados até dezembro de 2013 e que nossos dados foram coletados no segundo semestre deste mesmo ano, tomamos como base de análise para este estudo a Portaria Normativa nº 260/2010 (em vigor até 17 jul. 2013) e Portaria Normativa no. 096/2013 (em vigor a partir de 18 jul. 2013).
- 3 Parcialmente disposto, também, na Portaria nº 260/2010, no item 2.1.4.1.
- 4 Essa categoria, denominada O PIBID, as atividades desenvolvidas e suas influências na formação dos envolvidos, apresenta uma análise sobre os impactos do Programa na formação dos professores da universidade e da educação básica envolvidos no Programa, bem como na formação dos estudantes bolsistas de iniciação à docência.

198

Referências

BAB. **Entrevista**. C. (PR), 23 set. 2013.

ACA. **Entrevista**. C. (PR), 26 ago. 2013.

AS. **Entrevista**. C. (PR), 24 set. 2013.

AFONSO, Andréia Francisco. **Os professores da escola de educação básica e suas contribuições na formação dos bolsistas de iniciação à docência da área de Química**. 2013, 161f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BB. **Entrevista**. L. (PR), 29 out. 2013.

BC. **Entrevista**. L. (PR), 11 nov. 2013

BCA. **Entrevista**. L. (PR), 29 out. 2013.



BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 07 jul. 2013.

_____. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2010b Disponível em: http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: 22 ago. 2012.

_____. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AAprovaRegulamentoPIBI.pdf. Acesso em: 4 ago. 2013.

BS. **Entrevista**. L. (PR), 04 nov. 2013.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CB. **Entrevista**. P. B. (PR), 19 ago. 2013.

CCA. **Entrevista**. P. B. (PR), 19 ago. 2013.

CG. **Entrevista**. C. (PR), 01 out. 2014.

DB. **Entrevista**. T. (PR), 19 set. 2013.

DC. **Entrevista**. T. (PR), 19 set. 2013.

DUARTE NETO, José Henrique. **A epistemologia da prática: implicações para a formação de professores da educação básica**. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de; GIMENES, Nelson Antônio Simão; FERRAGUT, Laurizete, pesquisadores. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 4, n. 12, p. 33-55, set./dez. 2005.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004.

MOURA, Eliton Meireles de. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID na formação inicial de professores de matemática**. 2013, 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, Universidad de Granada, España, v. 9, n. 2, mai./ago. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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.

Prof. Dra. Natalia Neves Macedo Deimling

Universidade Tecnológica Federal do Paraná | Campus Campo Mourão

Departamento Acadêmico de Química

Grupo de Pesquisa: Ensino de Física e Física Aplicada

E-mail: natanema@gmail.com



Prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa: Formação básica e continuada de professores
E-mail: alinereali@gmail.com

Recebido 22 mar. 2018

Aceito 22 maio 2018

A queixa escolar em um CAPSi de Salvador-Bahia: uma análise a partir da psicologia escolar crítica

Klessyo do Espírito Santo Freire

Lygia de Sousa Viégas

Universidade Federal da Bahia

Resumo

O presente trabalho objetiva analisar de que maneira as queixas escolares são entendidas e atendidas em um Centro de Atenção Psicossocial de Salvador-Bahia, considerando suas relações com o fracasso escolar e a medicalização da educação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa de fundamentação etnográfica em um CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil) de Salvador-Bahia, utilizando como recursos metodológicos análise de prontuários, observação participante e entrevista com profissionais. O referencial teórico adotado foi a Psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica. Os resultados apontaram que a queixa escolar estava presente em 55% dos pacientes atendidos. Foi encontrado que a maneira predominante de entendimento e atendimento da mesma partiu de uma perspectiva individualizante e medicalizante, advinda de um modelo clínico tradicional. Conclui-se com a necessidade de aprofundar o debate da temática do fracasso escolar e da medicalização da educação e da pobreza na formação básica e continuada de profissionais da área de saúde).

Palavras-chave: Fracasso escolar. Medicalização. Psicologia escolar.

School complaints at a CAPSi in Salvador-Bahia: an analysis from a critical school psychology point of view

Abstract

Present study objectives analysis how the school complaint are understood and met in a Psychosocial Attention Centre in Salvador – Bahia considering the relation with the school fail and medicalization of education. For this purpose was implementing a qualitative and quantitative research of ethnographic reason in the CAPSi (Center for Psychosocial Child and Adolescent Care) of Salvador – Bahia, using as methodological resources, files analyses, participant observation and interviews with professionals. The theoretical reference adopted was the school and educational psychology in a critical perspective. Results indicate that 55% of the patients present school complaints. In this way it was observed that the prevailing way of understading and attendance of the complaint began from a individual and medicalazition perspective. It concludes there is need to improve this discussion about school fail, education medicalization of education and failure in the training in basic and continued education in healthcare professionals.

Keywords: School fail. Medicalization. School psychologist.



La queja escolar en un CAPSi de Salvador-Bahia: un análisis a partir de la psicología escolar crítica

Resumen

El presente estudio analiza en que manera son comprendidas y atendidas la queja escolar en el Centro de Atención Psicosocial de Salvador-Bahia, considerando las relaciones entre fracaso escolar y medicalización de la educación. Para ello fue realizada una pesquisa cualitativa y cuantitativa sobre la fundamentación etnográfica en un CAPSi (Centro de Atención Psicosocial Infanto-Juvenil) de Salvador-Bahia, con el uso de técnicas tales como: análisis de los registros médicos, observación participante, entrevista con profesionales. El referencial teórico adoptado está relacionado con la Psicología Escolar y Educacional desde una perspectiva crítica. Los resultados apuntaron que la queja escolar representa un 55% de los pacientes atendidos. Además fue determinado que la manera predominante sobre la comprensión y atendimiento de las misma parten desde una perspectiva individualizante y medicalizante, derivada de un modelo clínico tradicional. Se concluye que se debe profundizar en el debate de la temática acerca del fracaso escolar y su relación con medicalización de la educación derivada a su vez de la formación básica y continua del personal de salud.

Palabras clave: Fracaso escolar. Medicalización. Psicología escolar.

Introdução

203

O presente artigo teve como objetivo analisar de que maneira as queixas escolares são entendidas e atendidas em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi) de Salvador-Bahia, considerando suas relações com o fracasso escolar e a medicalização da educação.

Historicamente a educação brasileira, sobretudo a pública, tem sido marcada pelo descaso e a precariedade. Desde o princípio, o estado brasileiro tem se caracterizado pelo fracasso em atingir planos e metas traçados pelas plataformas governamentais, expressando-se em uma grande quantidade de alunas e alunos com dificuldades no processo de escolarização. A expressão “fracasso escolar” tem sido utilizada recorrentemente para denominar esse problema crônico (PATTO, 1999).

Essa discussão tem tomado relevância desde os anos 1980 na Psicologia Escolar e Educacional e na Educação, sobretudo com os trabalhos da pesquisadora Maria Helena Souza Patto (1984; 1999), marcando uma ruptura na forma de compreender o fracasso escolar no Brasil. A partir dos escritos

da autora, esse fenômeno passou a ser analisado a partir do contexto histórico, político, econômico e social, além de aspectos institucionais, pedagógicos e relacionais nele envolvidos.

À luz do materialismo histórico-dialético, a autora analisou as raízes históricas das explicações hegemônicas sobre o fracasso escolar que estão presentes no cotidiano das instituições educacionais brasileiras, sobretudo as públicas. Assim, seja por supostos déficits biológicos ou por supostas carências culturais advindas da condição de pobreza, a autora constatou que a gênese dessas explicações é sempre a mesma: a culpabilização do indivíduo, ou seja, atribui-se as desigualdades sociais à supostas diferenças individuais de capacidade. Elas partem de uma ideologia liberal que desconsidera as diversas desigualdades (de gênero, classe, religiosa etc.) que estão presentes no bojo de uma sociedade capitalista dividida em classes (PATTO, 1984; 1999).

Portanto, a partir das pesquisas de Patto, um coletivo de psicólogas/os passou a analisar a escola em suas dimensões histórica, política e econômica. De acordo com Souza (2007, p. 242), “[...] a escola, como ocorre com as instituições em geral, é um campo de contradições e paradoxos. Nela atuam forças que tendem a produzir fracasso e sofrimento nas pessoas que dela fazem parte”.

Arelado ao fracasso escolar, tem ocorrido o fenômeno denominado por diversos pesquisadores como medicalização da educação e da sociedade. Primeiramente, cabe caracterizar o termo medicalização. Identifica-se que este surgiu no final da década de 1960 e teve como precursor e filósofo austríaco Ivan Illich, destacadamente com os livros *A expropriação da saúde: nêmesis da Medicina* (1975) e *Sociedade sem escolas* (1985). Outro importante autor que contribuiu com a discussão foi Foucault, que, mesmo não fazendo uso sistemático do termo, trouxe pontos importantes com o conceito de biopoder (GAUDENZI; ORTEGA, 2012).

Os autores identificam que as raízes históricas do processo de medicalização datam do final do século XVII, com o nascimento da medicina moderna e da higiene. A medicina passou a intervir no corpo social, estabelecendo o que é normal e o que é doença, produzindo saberes alicerçados em normas morais de condutas e prescrições de comportamento, tornando as pessoas dependentes de especialistas para cuidar da sua saúde. No Brasil, destacam-se os trabalhos da psicóloga Patto, da pedagoga Cecília Collares



e da pediatra Maria Aparecida Affonso Moysés, que incorporaram a análise da medicalização no campo da educação (GAUDENZI; ORTEGA, 2012; FÓRUM..., 2013; VIÉGAS; FREIRE, 2015).

Diante da polissemia do conceito, neste trabalho adota-se aquele definido pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, publicado na Carta do IV Seminário Internacional A educação medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos:

Medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza (FÓRUM..., 2015, p. 1).

No campo da educação, a medicalização tem se expressado na transformação de problemas educacionais, advindos de uma escola que historicamente produz fracasso escolar, em doenças e transtornos que têm de ser resolvidos pelos profissionais de saúde, com destaque para a medicina. Cria-se, assim, uma demanda por esses profissionais, gerando uma cultura de encaminhamento nas instituições escolares. Atualmente, a medicalização da educação assume a sua face mais determinista e biologicista, a patologização, caracterizando o que Collares e Moysés (2014) denominam de “educação na era dos transtornos”.

No bojo dessas concepções, encontram-se diversos preconceitos raciais sobre a inferioridade dos negros e do povo brasileiro, já que a mestiçagem era considerada produtora de uma classe trabalhadora inferior do ponto de vista intelectual e biológico. Como resultado, acontece a medicalização do fracasso escolar, em que dificuldades no processo de escolarização são vistas como transtornos inerentes ao indivíduo, necessitando de diagnóstico e tratamento nos serviços de saúde. Trata-se de uma visão reducionista e naturalizada da aprendizagem, do desenvolvimento humano e do processo de escolarização, que é complexo e envolve todo um contexto histórico, político, econômico



e social, além de aspectos institucionais, pedagógicos e relacionais (PATTO, 1999; COLLARES, MOYSÉS, 2014; VIÉGAS, 2014).

Para Viégas, verifica-se que:

Neste ponto, o sistema educacional encontra-se de forma perversa com as políticas de saúde. A equação é quase simples: na medida em que a escola é precarizada pelas políticas educacionais, implantadas com vistas ao barateamento dos investimentos públicos, aumenta o fracasso escolar, que, interpretado como problema biológico, amplia a demanda por projetos de 'saúde do escolar' (VIÉGAS, 2014, p. 129).

Entre os serviços de saúde que têm recebido encaminhamento de queixas escolares, destacam-se os de saúde mental, em especial os CAPSi. Um conjunto de trabalhos tem encontrado esse tipo de demanda no cotidiano dos serviços, apontando que, em muitos deles, ela representa a maioria dos casos encaminhados e atendidos (BORDINI, GADELHA, PAULA, BRESSAN, 2012; BELTRAME, BOARINI, 2013; BRAGA, JESUS, 2013; VIÉGAS, 2014a).

O CAPSi preconiza um modelo de atenção e cuidado de cunho comunitário e psicossocial para crianças e adolescentes em sofrimento psíquico grave e moderado. Fruto da reforma psiquiátrica e da luta antimanicomial, esse serviço é resultado da política de saúde mental para crianças e adolescentes, criada recentemente com a Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001, que reorientou o modelo de atenção em saúde mental; e a Portaria GM/MS nº 336, de 19 de fevereiro de 2002, que regulamentou a ação dos CAPS para as/os adultas/os e para a infância e adolescência.

O CAPSi é definido como:

[...] um serviço de atenção diária destinado ao atendimento de crianças e adolescentes gravemente comprometidas psicologicamente. Estão incluídos nessa categoria os portadores de autismo, psicoses, neuroses graves e todos aqueles que, por sua condição psíquica, estão impossibilitados de manter ou estabelecer laços sociais. A experiência acumulada em serviços que já funcionavam segundo a lógica da atenção diária indica que se ampliam as possibilidades do tratamento para crianças e adolescentes quando o atendimento tem início o mais cedo possível, devendo, portanto, os CAPSi estabelecerem as parcerias necessárias com a rede de



saúde, educação e assistência social ligadas ao cuidado da população infanto-juvenil (BRASIL, 2004, p. 23).

○ mesmo documento diz que as atividades do CAPSi

[...] devem ser dirigidas para a faixa etária a quem se destina atender. Assim, por exemplo, as atividades de inserção social devem privilegiar aquelas relacionadas à escola. (BRASIL, 2004, p. 23)

Couto (2012) assinala que o CAPSi pode ser considerado a primeira política sistemática de saúde mental na infância e adolescência, frisando que, anteriormente, a atenção a esse público era incipiente e marcada pela institucionalização, sendo que em muitos casos ocorria junto com as/os adultas/os.

Apesar de a política preconizar um tratamento de cunho psicossocial e multidisciplinar, na prática pesquisadores têm encontrado que os CAPSi e as instituições de saúde mental na infância e adolescência têm atendido a queixa escolar a partir de uma lógica ambulatorial advinda de um modelo clínico tradicional (CABRAL, SAWAIA, 2001; MARÇAL, SILVA, 2006; BELTRAME, BOARINI, 2013; SOUZA, BRAGA, 2014; LIMA, 2016).

Beltrame e Boarini (2013) pontuam que, na lógica ambulatorial, o CAPSi é visto como um lugar em que as crianças são encaminhadas para receber diagnóstico e tratamento, coadunando com o modelo tradicional de atendimento à queixa escolar. Nele, o contexto da escola não é levado em conta e a atuação centra-se na avaliação e trabalho psicopedagógico, tendo como foco a compensação de “[...] supostas defasagens cognitivas, a eliminação de comportamentos inadequados e o tratamento de supostos problemas emocionais” (CABRAL; SAWAIA, 2001, p. 152).

Segundo Souza, o modelo tradicional de atender e compreender a queixa escolar é:

Reflexo de uma visão de mundo que explica a realidade a partir de estruturas psíquicas e nega as influências e/ou determinações das relações sociais sobre o psiquismo, encobrendo arbitrariedades, os estereótipos e preconceitos de que as crianças de classes populares são vítimas no processo educacional e social (SOUZA, 2010, p. 35).

A partir das críticas realizadas ao modelo tradicional surgiram novas maneiras de atendimento à queixa escolar, que a consideram como um fenômeno complexo e multifatorial no qual estão envolvidos aspectos relacionados ao contexto histórico, político, econômico, social, institucional, pedagógico e relacional. O cenário principal em que ela emerge e é sustentada é o universo escolar e seu cerne é o processo de escolarização. Como exemplo desse tipo de atuação, cita-se os trabalhos da psicóloga Beatriz de Paula Souza (2007b), Maria Cristina Machado Kupfer (2010) e Adriana Marcondes Machado (2011), bem como as Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde (FÓRUM, 2013).

A partir dessas constatações, a presente pesquisa partiu da necessidade de investigar como as queixas escolares têm sido acolhidas e atendidas nos CAPSi, levando em conta o fracasso escolar e a medicalização da educação. Ela torna-se mais importante devido à pesquisa realizada por Viégas (2014a), que investigou as práticas e concepções no campo educacional e público na Bahia. Tal pesquisa encontrou que quase não existem psicólogos atuando na rede pública de ensino, indicando que as queixas escolares estavam sendo encaminhadas para serviços de saúde mental e assistência social, com destaque para o CAPSi. Essa realidade aumenta a importância de se investigar tal questão na Bahia e na cidade de Salvador.

É expectativa da pesquisa contribuir para a construção da atual política de saúde mental na infância e adolescência e no atendimento à queixa escolar nos seus serviços, comprometida com uma educação de qualidade para todas e todos.

Método

Primeiramente, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia com o número 1.182.045 e o CAAE 48087715.4.0000.5531. Ela seguiu todos os parâmetros de eticidade indicados na Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde.

A abordagem teórico-metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa e, nela, o estudo de caso de fundamentação etnográfica. A escolha da abordagem qualitativa de fundamentação etnográfica se deu pois, segundo Lüdke



e André (1986) e Gonzaga (2006), ela traz a possibilidade de apreender os significados sociais e subjetivos relacionados aos fenômenos estudados, propiciando uma compreensão da relação do indivíduo com a cultura. Além disso, Rockwell (1986) e Macedo (2000) apontam que o método de fundamentação etnográfica viabiliza documentar o não documentado, lançando luz ao fazer diário do fenômeno pesquisado, nesse caso as queixas escolares que chegam em um CAPSi de Salvador-Bahia.

A pesquisa de campo ocorreu no período entre outubro de 2015 e abril de 2016, quando o pesquisador frequentou o CAPSi pesquisado semanalmente, a fim de estabelecer uma relação de confiança com as/os profissionais, usuários e familiares. Como procedimentos metodológicos, foram adotados o levantamento de prontuários, a observação participante e a entrevista semidirigida.

Com o objetivo de traçar um perfil dos usuários atendidos em um CAPSi, com destaque para aqueles que possuem queixa escolar, foi feito um levantamento dos prontuários do CAPSi no período de novembro 2015 à janeiro de 2016, referente à realização da pesquisa. Como critério de exclusão e inclusão, foram acessados apenas os prontuários daqueles que, efetivamente, passaram a ser atendidos na instituição, desconsiderando, portanto, os casos que, após o acolhimento, foram finalizados ou encaminhados à outras instituições. Esse procedimento foi adotado devido à dificuldade de acessar esses prontuários, pois não eram colocados no armário em que deveriam ser guardados e ficavam “perdidos” na instituição, impossibilitando ao pesquisador ter contato com eles e incluí-los no levantamento. Os prontuários foram analisados a partir dos seguintes critérios: idade, gênero, escolaridade quando encaminhado ao CAPSi, ano de admissão no CAPSi, quem realizou o encaminhamento para o CAPSi, as queixas que resultaram no encaminhamento ao CAPSi, diagnóstico psiquiátrico atual e se recebe algum benefício do governo. Esse material serviu para levantar a natureza das queixas e encaminhamentos, identificando a sua proporção em relação aos atendimentos da instituição.

Visando compreender qual a perspectiva de profissionais sobre a queixa escolar encaminhada para o CAPSi e analisar como a queixa escolar é acolhida e atendida em um CAPSi, foram realizadas observações participantes e entrevistas semidirigidas.

A observação participante ocorreu no período entre dezembro de 2015 e abril de 2016, abrangendo, sobretudo, as seguintes situações: quatro acolhimentos, dois atendimentos, duas visitas às escolas, 11 encontros do grupo de adolescentes, uma reunião de equipe, uma conversa com uma mãe de uma criança atendida na instituição e uma reunião com o Ministério Público. Cada observação foi registrada em um diário de campo e, posteriormente, no prazo máximo de 48 horas após a sua ocorrência, foram feitos relatos ampliados com uma descrição densa e detalhada das situações vivenciadas nos diários de campo (ROCKWELL, 1988). No que tange às entrevistas semidirigidas, elas foram realizadas com três profissionais do CAPSi que atendem de forma mais direta as queixas escolares na instituição.

A análise do material construído na pesquisa de campo foi realizada de forma qualitativa e quantitativa. No que se refere aos prontuários, também foi feita uma análise qualitativa e quantitativa. Já em relação ao material obtido nos relatos ampliados e nas entrevistas semidirigidas, foi feita uma análise qualitativa de acordo com as diretrizes da etnografia (MACEDO, 2000; VIÉGAS, 2007) e a “estratégia de retardamento da categorização”, presente em Michell Thiollent (1980), no intuito de evitar a imposição da problemática e a categorização antecipada do material obtido. Assim, através da impregnação do material obtido nos relatos ampliados e nas entrevistas, sendo lidas e relidas várias vezes, as categorias de análise foram construídas de acordo com a teoria e o que está expresso nas entrevistas e observações.

Para a articulação da análise dos diferentes procedimentos de campo, levou-se em consideração o que Minayo (2014) chama de triangulação, propondo uma abordagem transdisciplinar que supera a dicotomia de pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa. A partir de uma perspectiva qualitativa, a análise centrou-se no fazer do dia a dia do CAPSi em relação às queixas escolares, buscando a compreensão de como elas são entendidas e atendidas no equipamento.

Resultados e discussão

A seguir, serão apresentados os principais resultados encontrados na pesquisa.



Análise dos prontuários

Foram acessados 283 prontuários de pacientes que estavam sendo atendidos no equipamento no período entre dezembro de 2015 e abril de 2016. A partir do levantamento realizado, identificou-se que os usuários atendidos no CAPSi pesquisado são na maior parte meninos (70%), com média de idade de 12,22 anos, que estudam nos primeiros anos do Ensino Fundamental e com uma condição socioeconômica de pobreza ou de extrema pobreza. Eles/as têm chegado ao CAPSi através de demanda espontânea, majoritariamente, ou encaminhados de instituições de saúde, sendo que a maior prevalência dos transtornos psiquiátricos tem sido o retardo mental (19%) e o transtorno do espectro autista (14,3%). A idade, quando encaminhados, foi de 9,61 anos. Verificou-se também que o tempo que as crianças e adolescentes estavam sendo atendidas no CAPSi é de 2,3 anos.

No que tange às crianças e adolescentes que possuíam queixa escolar, elas estiveram presentes em 156 casos (55%), o que representa a maioria dos atendimentos realizados no equipamento. Esses números coadunam com outros trabalhos realizados sobre a temática, apontando que este tipo de demanda tem sido predominante nos CAPSi. Nos trabalhos realizados por Bordini, Gadelha, Paula e Bressan (2012), Beltrame e Boarini (2013) e Braga e Jesus (2013) em equipamentos similares ao dessa pesquisa, também foi encontrado que a queixa escolar representava a maior parte dos casos atendidos.

Portanto, a partir do levantamento dos prontuários, indica-se o seguinte perfil das/os usuárias/os atendidas/os com queixa escolar: são majoritariamente do gênero masculino e com média de idade de 12 anos; a média de idade quando encaminhados era de 9,61 anos e se encontravam, em sua maioria, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I; a origem dos encaminhamentos se concentrou por demanda espontânea e das áreas de educação e saúde. No que tange a prevalência dos diagnósticos psiquiátricos, foi encontrado o retardo mental¹ (18,4%), o transtorno do espectro autista (11,9%) e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (6,5%)², o popular TDAH. Destaca-se que o retardo mental e o TDAH são categorias diagnósticas que têm sido utilizadas historicamente para medicalizar crianças e adolescentes em situação de fracasso escolar, como aponta pesquisadoras/es como Kalmus (2000), Lima (2005;2014), Viégas e Oliveira, (2014) e Gould (2014).



Verifica-se, também, que a maioria das crianças encaminhadas concentra-se nos anos iniciais de escolarização. Nesse período, elas estão nos primeiros anos de apropriação da leitura e escrita, sugerindo que questões de escolarização, relativas ao letramento, podem estar sendo considerados transtornos que devem ser encaminhados aos serviços de saúde, resultado semelhante ao encontrado nos trabalhos de Beltrame e Boarini (2013) e Souza e Braga (2014).

Análise dos relatos ampliados

A análise dos relatos ampliados produzidos a partir das observações participantes teve como finalidade compreender como a queixa escolar é acolhida e atendida em um CAPSi.

Primeiramente, cumpre ressaltar as dificuldades de estrutura vivenciadas pelas/os profissionais, a começar pelo fato de que em Salvador, uma cidade com quase três milhões de habitantes, existem somente dois CAPSi. A falta de salas, salas sem estrutura, falta de materiais, falta de carro para as visitas, a sobrecarga de trabalho, a falta de locais na rede para encaminhar e um território enorme para dar conta geravam um grande desgaste físico e psíquico nas/os profissionais, como pode ser visto na seguinte afirmação de uma delas: “Tem que tomar cuidado, senão o CAPS te engole. É tanta coisa que se for parar para pensar nelas... A saúde mental não dá lucro para o SUS” (PARTICIPANTE DA PESQUISA 1, 2015).

Essas/esses profissionais convivem diariamente com obstáculos objetivos para a realização de um trabalho com a complexidade que essas instituições demandam, sobretudo no atendimento à queixa escolar, ilustrado pela fala de uma das psicólogas do equipamento: “Eu fico só interna. Não faço visita à escola, não faço visita domiciliar porque não tenho tempo” (PARTICIPANTE DA PESQUISA 2, 2016). Vale ressaltar que a precarização do equipamento interferindo no atendimento às queixas escolares também foi encontrada na pesquisa de Marçal e Silva (2006) e Beltrame e Boarini (2013), sinalizando que essa não é uma questão específica da cidade de Salvador-Bahia.

Aliado à falta de estrutura, soma-se o fato de que a escola foi um dos lugares que mais encaminhava crianças e adolescentes para o equipamento, sendo que muitos chegavam com supostos diagnósticos, com destaque para a hiperatividade. Nas palavras de uma assistente social, “[...] as crianças já



chegam diagnosticadas, muitos casos nem ficam” (PARTICIPANTE DA PESQUISA 3, 2015). Trata-se da medicalização da educação, fortemente presente nos depoimentos das participantes da pesquisa, que se queixaram da expectativa de oficialização do diagnóstico e prescrição de medicamentos. Sobre essa questão, Beltrame e Boarini assinalam que:

A medicação tornou-se, literalmente, o remédio para os problemas de toda ordem, seja de ordem médica ou não, e dela nos utilizamos para compreender e solucionar os conflitos produzidos socialmente, tentando, mediante intervenções voltadas para a criança em particular, resoluções para os problemas da educação, da saúde, da família e da relação entre adultos e crianças em geral. Assim, muitas condutas, como a indisciplina ou a não aprendizagem, que, a nosso juízo, evidenciam os precários resultados do sistema educacional e escolar em nossos dias, possuem uma classificação e são diagnosticadas segundo os critérios do DSM-IV ou do CID-10. Ressaltamos que o CAPSi não está excluído desse processo, ao contrário, participa de forma ativa: constitui a via para a obtenção desse diagnóstico e, em consequência, da medicação (BELTRAME; BOARINE, 2013, p.343).

Considerando ainda a dimensão do território, a falta de carro e o excesso de trabalho, amplia-se a dificuldade de estabelecer uma parceria profícua com as escolas, que acentua-se com o desconhecimento da escola em relação à função do equipamento que, por sua vez, não fornece nenhum tipo de retorno às escolas, reforçando a lógica da culpabilização, medicalização e exclusão. Outro fator que esteve bastante presente foi a questão dos benefícios. O CAPSi atende uma população pobre e que, no modelo atual de política pública, acaba necessitando de um diagnóstico para ter acesso a benefícios como BPC (Benefício de Prestação Continuada), passe livre e até mesmo para matricular suas/seus filhas/filhos na escola. Sobre essa questão Nikolas Rose (2013) apresenta que nos países de capitalismo periférico, as classes mais pobres, com fins de sobrevivência, têm negociado a sua inclusão social e econômica utilizando-se do estatuto biológico. Em outras palavras, tem sido negociado um diagnóstico incapacitante para a garantia de direitos que, a priori, seriam de todos e todas.

Nesse sentido, estimulados por um tipo de bem-estar calcado em critérios biomédicos e científicos, esses segmentos da população passaram a exigir



recursos e direitos sociais com a alegação de serem prejudicados biologicamente. Depreende-se que esse tipo de inclusão refere-se ao que José Martins (1997, p. 26 e 32) denomina de “[...] inclusão precária e instável, marginal”, em que a sociedade capitalista exclui para depois incluir de seu próprio modo, através de sua lógica. O autor argumenta que com a diminuição dos postos de trabalho na sociedade atual, “[...] o tempo em que o trabalhador passa a procurar trabalho começou a se tornar excessivamente longo e frequentemente o modo que encontra para ser incluído é um modo que encontra certa degradação”.

Porém, essa reinclusão acontece no plano econômico, mas ela não se dá no plano social, pois incorre em prejuízos para a pessoa. As pessoas são incluídas de forma perversa no plano econômico para garantir sua sobrevivência e manter o serviço e a circulação de mercadorias. Esse modo de inclusão voltado para com pessoas com deficiência e transtornos mentais foi encontrado na pesquisa através do benefício previdenciário (especialmente o BPC) e do passe livre, já que há a necessidade de um laudo atestando deficiência física, mental, intelectual ou sensorial para que o benefício seja disponibilizado. Foi um elemento preponderante a percepção que muitas famílias procuram o CAPSi para conseguir um diagnóstico para seus filhos e terem acesso aos benefícios, fator que gerou muito incômodo nas profissionais. Trata-se de fenômeno que merece maior atenção de pesquisas, ressaltando que não é objetivo da presente pesquisa julgar as famílias que operam com essa lógica, já que a mesma é estimulada no bojo das políticas de benefícios mencionadas acima, e catalisada pela precarização dos serviços públicos oferecidos à população em geral.

A intenção é frisar que, ao contrário de promover oportunidades e até direito adquirido, no dia a dia do CAPSi essa equação “um diagnóstico por um direito” acaba reafirmando o estigma e sustentando a condição de “doentes” da criança e adolescente pobres. Essa questão também foi encontrada e debatida em um estudo etnográfico realizado em um CAPS adulto pelo pesquisador Marcos Carvalho (2014), apontando os efeitos gerados ao condicionar um direito a um laudo ou diagnóstico. Reiteramos que não se trata aqui de culpabilizar essas famílias e de defender o fim desses benefícios, já que tirá-los seria, no limite, decretar a sua morte. A intenção, ao contrário, é de pensar o direito à dignidade sequestrado pelo mesmo diagnóstico, que supostamente o garante.



Portanto, foi possível notar que direitos sociais condicionados a um diagnóstico e escolas que cobravam diagnósticos e tratamento para alunos com problemas no processo de escolarização dos serviços de saúde foram elementos preponderantes no dia a dia da instituição. Aliados à falta de estrutura, esses elementos dificultaram bastante o atendimento à queixa escolar no equipamento. Apesar de a política pública de saúde mental no Brasil pregar uma abordagem de cuidados de cunho psicossocial, foi possível notar que, com a precarização do CAPSi, este acaba funcionando em muitos casos através de uma lógica ambulatorial, aspecto reconhecido e mesmo lamentado pelas profissionais acompanhadas na pesquisa (BRASIL, 2004; BELTRAME, BOARINI, 2013).

Levando em consideração as dificuldades supracitadas, no que tange ao atendimento à queixa escolar, percebeu-se uma tentativa por parte das profissionais de desconstruir os pseudodiagnósticos que chegavam da escola. Porém, as intervenções quase sempre se centraram na criança e sua família. Um exemplo que ilustra essa situação pôde ser visto no acolhimento de uma menina de aproximadamente 13 anos, encaminhada pela escola por apresentar um “descomportamento”. Durante o atendimento, a menina relatou que “os meninos batem em mim e a professora não faz nada. Ela me puxou pela camisa e me mandou para a diretoria” (PARTICIPANTE DA PESQUISA 4, 2015). Logo após ouvir o relato da menina, a profissional que realizava o acolhimento pediu para ela sair da sala, perguntou se a mãe tinha pulso firme com os filhos e orientou:

Talvez a senhora tenha que ter um pouco mais de autoridade. Ela saber as consequências do que fez. Aqui no CAPS a gente pensa que o problema não é só da criança, há as questões da família também. A responsabilidade também é da família (PARTICIPANTE DA PESQUISA 5, 2015).

A maneira predominante que as profissionais atenderam estes casos partiu da concepção que a queixa escolar era resultado de problemas familiares ou intrínsecos aos alunos, ou seja, remetiam a fatores externos à escola. Nos momentos em que os pais ou as crianças e adolescentes falavam sobre a escola, as intervenções quase sempre se voltavam para o âmbito familiar e individual, de forma que a situação ocorrida no ambiente escolar passava despercebida ou era pouco explorada. As/os profissionais reconheceram em



alguns momentos a precarização e as dificuldades da escola pública, porém seu viés de análise centrou-se na família e/ou na criança e adolescente. Trata-se do modelo clínico tradicional de atendimento (SOUZA, 2010), discutido e criticado à exaustão pela psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica.

Destaca-se também que muitos casos de queixa escolar estão sendo encaminhados para salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), acompanhamento psicopedagógico e atendimento psicoterápico no CAPSi ou nos serviços de psicologia de instituições de ensino superior. É importante frisar mais uma vez: crianças e adolescentes com queixa escolar estão sendo diagnosticadas/os com transtornos mentais leves ou com deficiência intelectual. Os casos de deficiência intelectual merecem um destaque especial, pois foi relatado que as dificuldades de aprendizagem são frequentes entre eles e muitos deles têm sido tratados unicamente pela/o psiquiatra do CAPSi, cuja prática centra-se na administração de medicamentos. Muitos deles ficam até a idade adulta, correndo o risco de cronificação, de seguirem a “carreira de doente mental”.

216 Ocorreram também muitos casos de queixa escolar, que pela falta de lugares na rede para encaminhar e por não se encaixarem na política do CAPSi, têm ficado no que as/os profissionais chamam de “limbo”, ou seja, ficam largados na rede sem um lugar para serem atendidos, evidenciando mais uma vez a precarização das políticas públicas.

Por fim, cumpre reconhecer que foi encontrada, embora de maneira mais incipiente, a tentativa de desconstrução da queixa já no acolhimento, modo de atendimento que respeita a orientação do próprio Ministério da Saúde no cuidado à saúde mental infanto-juvenil. Ele orienta que toda demanda encaminhada ao CAPSi deve ser acolhida, ouvida e respondida, mesmo que não seja necessariamente atendida, colocando como possibilidade de tratamento a desconstrução da demanda. Nela, realizam-se intervenções junto a outras instituições, como a escola, visando à construção de uma rede intersetorial de atendimento (BRASIL, 2005).

Na pesquisa, essa maneira de atendimento foi encontrada quando as/os profissionais procuravam questionar a queixa escolar e os pseudodiagnósticos dados pela escola, já no próprio acolhimento. Um exemplo sobre essa possibilidade de atuação pôde ser encontrado na fala de uma das assistentes



sociais do equipamento, quando comenta que “[...] o acolhimento seria o lugar para desconstruir essas demanda e que os profissionais não fazem isso, preferem fazer grupo ou terapia” (PARTICIPANTE DA PESQUISA 6, 2015).

Análise das entrevistas

As entrevistas objetivaram compreender qual a perspectiva de profissionais sobre a queixa escolar encaminhada para o CAPSi. Foram entrevistadas três profissionais do equipamento pesquisado que atendem a queixa escolar. A escolha aconteceu de acordo com os preceitos da etnografia, baseados no contato com o pesquisador e na confiança obtida durante o processo (ROCKWELL, 1988).

As entrevistadas se queixaram fortemente da falta de estrutura para fazer o seu trabalho, evidenciando a predominância desse aspecto na pesquisa. Elas também relataram que a formação na graduação não as preparou para a atuação na política de Saúde Mental na infância e adolescência, implicando em que as mesmas tiveram que aprender como proceder nesses casos a partir da própria prática ou em cursos de pós-graduação, como pode ser evidenciado nas seguintes falas:

Psicologia do desenvolvimento e (pausa) psicopatologia também. Mas, não tem muita, realmente você perguntando isso me faz ver que não tem muito, acho que falta muito uma formação nessa área. Porque é uma área que tem suas especificidades, a infância e adolescência também. Então, eu acho que falta muito na formação de psicologia. O que eu me lembro é desenvolvimento um, dois e três e psicopatologia que aí eu entrei em contato com o autismo, por exemplo. Mas, eu acho que falta muito na formação (ENTREVISTADA 1, 2016).

Na época, na minha formação, eu me formei pela UFBA, o que vigorava era psicologia clínica, psicologia do trabalho, pouco se falava sobre psicologia escolar, pouco se falava sobre psicologia hospitalar. Era mais clínica e trabalho (ENTREVISTADA 2, 2016).

Apenas uma delas relatou ter feito uma pós-graduação na área de educação. Esse aspecto coaduna com a crítica que Souza e Braga (2014) fazem à formação profissional nos cursos de saúde, que no geral, dedica-se pouco às questões educacionais, predominando o modelo clínico tradicional.



A própria política de saúde mental infantil pouco fala da escola, das políticas educacionais e de como elas, historicamente, têm produzido fracasso escolar. Daí que Souza e Braga afirmam:

Embora se busquem articulações por meio de políticas intersetoriais, no que tange ao atendimento à infância e à adolescência, a questão da escolarização visivelmente presente nos índices de encaminhamento apresentados pelos diversos levantamentos realizados, não foram, ainda, suficientes para que essa realidade fosse considerada no interior de políticas de saúde pública (SOUZA; BRAGA, 2014, p. 55).

A compreensão das políticas educacionais como historicamente produtora de fracasso escolar, esteve presente apenas na fala de uma das entrevistadas, que fez uma pós-graduação na área de educação, como pode ser visto no seguinte trecho:

Eu acho que a escola precisava ser revista. Aí é que eu acho que é muito amplo isso que eu estou falando. Eu acho que a quantidade de alunos, o tanto que o professor tem que trabalhar, a falta de investimento do governo na educação [...] aí tem uma série de outras coisas que eu não acho que o menino tem uma dificuldade de..., às vezes a questão familiar pode estar interferindo também, como é que estava a família dele quando ele estava sendo alfabetizado, tem várias coisas que precisavam ser vistas e que a gente fica preso sem saber como intervir nisso (ENTREVISTADA 3, 2016).

A partir das entrevistas, foi possível notar que existe uma tentativa de superação do discurso medicalizante e da visão individualizante sobre o aluno e a queixa escolar. Houve uma preocupação também com os pseudodiagnósticos recebidos pelas crianças e adolescentes por parte da escola, bem como com o uso de medicação e com o diagnóstico psiquiátrico na infância. Porém, a visão parece recair para a família ou para as deficiências intelectuais e transtornos leves, apontando uma contradição no entendimento. Nos dizeres de uma das entrevistadas:

Só que quando a gente acolhe uma criança e a família, a gente não tenta reduzir isso. A gente tenta ver, ter uma visão maior de como está funcionando a família, como é que está a criança. A queixa escolar é uma das coisas, às vezes é o que mais aparece.



A dificuldade de aprendizagem ou então a agitação na escola e aí vem relatório da escola se queixando que a criança não consegue prestar atenção. E aí a escola às vezes pede um diagnóstico do CAPS e medicação também. Então, eu já vi chegar muito com essa demanda da escola, mas a gente sempre tenta ver a criança de uma forma mais ampla. A gente nunca foca só na queixa escolar (ENTREVISTADA 1, 2016).

Outro aspecto também comum no entendimento sobre a queixa escolar nas entrevistadas foi de que o fracasso escolar seria causado por uma questão técnica do professor ou da escola. Segundo uma das entrevistadas, o problema da educação brasileira é “[...] que falta técnica, eu acho que é tudo desamarrado” (ENTREVISTADA 2, 2016). Essa concepção está intrinsecamente ligada ao que Souza (2006) denomina de mito da incompetência docente. A autora argumenta que diante das críticas à educação brasileira realizadas, sobretudo, a partir da década de 1980, as explicações que até então individualizavam o fracasso escolar no aluno ou em sua família pobre voltaram-se para a culpabilização de professores e profissionais da instituição escolar.

Porém, essa escola e as políticas educacionais não passaram a ser problematizadas com esse discurso. Ao contrário, permaneceu a lógica individualizante, agora focalizando a suposta falta de competência técnica ou de compromisso do professor. Alimentando essa lógica, começou a se desenvolver um mercado de formação continuada para professores, culpabilizando o professor pela baixa performance do sistema educacional e gerando o enfraquecimento das já difíceis relações entre eles. Trata-se, novamente, de um olhar individualizante e culpabilizante sobre o fracasso escolar.

Considerações finais

A partir da análise dos prontuários, foi possível encontrar que as queixas escolares estão presentes na maioria dos casos atendidos no CAPSi pesquisado. O perfil majoritário é composto por alunos nos primeiros anos de apropriação de leitura e escrita, indicando que as políticas educacionais relativas ao letramento podem estar presentes nesses encaminhamentos. Foi revelado um número relevante de diagnósticos de Retardo Mental e TDAH, diagnósticos que historicamente têm sido associados à medicalização de crianças e adolescentes das classes mais pobres da sociedade.

Em conjunto com os relatos ampliados, as três entrevistas indicam que a maneira de entender e atender a queixa escolar hegemonicamente parte de uma perspectiva individualizante e medicalizante, advindo do modelo clínico tradicional. Porém, existe uma tentativa de superação, sobretudo no que tange aos efeitos do diagnóstico e ao uso da medicação. Foi perceptível também a tendência de naturalizar a escola, sobretudo a pública, não sendo reconhecida como historicamente participante na produção do fracasso escolar. Destaca-se ainda a presença da desconstrução da demanda, suscitando a possibilidade de novos modelos de atuação à queixa escolar nesses equipamentos.

A precarização do CAPSi e da rede de serviços públicos também foi encontrada como um elemento que dificulta o atendimento no equipamento, sobretudo no que tange às queixas escolares. Disso resulta um funcionamento que parte de uma lógica ambulatorial, diferindo do caráter psicossocial preconizado pela política pública nacional de saúde mental. Outras questões que também apareceram como desafios enfrentados no atendimento foram a medicalização da educação, resultando em alto número de alunos encaminhados pela escola com pseudodiagnósticos, e as famílias que procuravam o equipamento na busca de um laudo para ter acesso a benefícios concedidos pelo governo, efeito da política de condicionar um diagnóstico para ter acesso a direitos.

Assim, os resultados sugerem a necessidade de inserir uma discussão maior nos cursos de formação na área de saúde, tematizando a medicalização da educação e da pobreza, a política educacional e a escola como historicamente participantes na produção do fracasso escolar. Seria importante também promover discussões sobre esses pontos nas formações continuadas, realizadas pelas secretarias municipais e estaduais de saúde.

Devido às limitações de tempo, não foi possível, nesse estudo, ouvir as crianças e adolescentes com queixa escolar no CAPSi, bem como seus familiares. Sugerem-se pesquisas com esses públicos para mostrar os efeitos do encaminhamento e atendimento de queixas escolares no âmbito da saúde mental. Além disso, é importante investigar como a queixa escolar é acolhida e atendida em outros CAPSi, já que as pesquisas sobre a temática são escassas. Investigar se em outros contextos, com territórios menores, o equipamento consegue estabelecer uma relação de parceria com as escolas e realizar trabalhos, como o matriciamento, por exemplo.



Portanto, a partir do que foi exposto, espera-se que esse trabalho possa contribuir com o atendimento à queixa escolar nos serviços de saúde mental que a reconheça como fruto de múltiplas determinações e leve em consideração a complexidade do fenômeno. Tem-se a expectativa de que as reflexões aqui propostas auxiliem na construção de práticas que façam frente aos processos de medicalização, contribuindo para uma educação e saúde mental que acolham as diferenças e potencialidades.

Notas

- 1 Autores questionam a existência do chamado retardo mental leve. Argumentam que, historicamente, esse diagnóstico relaciona-se com o higienismo, a eugenia e o pensamento segregacionista. Ele tem servido para os processos de exclusão e rotulação, criando manifestações que se expressam como causa e não efeito das situações de fracasso escolar. Recomenda-se a leitura de Kalmus (2000) e Gould (2014).
- 2 No caso do TDAH, pesquisadoras/es de diversas áreas têm criticado e contestado a existência desse transtorno. Para o aprofundamento dessas críticas, sugere-se a leitura de Lima (2005; 2016) e Viégas e Oliveira (2014)].

Referências

BELTRAME, Marina Maria; BOARINI, Maria Lúcia. Saúde mental e infância: reflexões sobre a demanda escolar de um CAPSi. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 334-349, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932013000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2017.

BORDINI, Daniela; GADELHA, Ary; PAULA, Cristiane Silvestre; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. Encaminhamento escolar de crianças e adolescentes para o CAPSi: o peso dos encaminhamentos incorretos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 493-496, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462012000400018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRAGA, Júlia Dile Medeiros e Albuquerque de Moraes; JESUS, Dione Paula de. Matriciamento em Saúde Mental na escola. 1º Congresso Brasileiro de Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil, 2013. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: <http://www.congressobrasileirodecapsi.com.br>. Acesso em: 9 jul. 2017.

BRASIL. **Saúde mental no SUS**: os centros de atenção psicossocial. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, 2004.

_____. **Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, 2005.

_____. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: <http://hpm.org.br/wp-content/uploads/2014/09/lei-no-10.216-de-6-de-abril-de-2001.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. **Portaria nº 336**, 19 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0336_19_02_2002.html. Acesso em: 10 ago. 2017

CARVALHO, Marcos. Dilemas na/da Reforma Psiquiátrica: notas etnográficas sobre o cotidiano de um Centro de Atenção Psicossocial. In: FERREIRA, Jaqueline; FLEISCHER, Soraya (Org.). **Etnografias em serviços de saúde**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

COUTO, Maria Cristina Ventura. **Política de saúde mental para crianças e adolescentes**: especificidades e desafios da experiência brasileira (2001-2010). 2012. 178f. Tese (Doutorado em Saúde Mental) – Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria e Saúde Mental, do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CABRAL, Estela; SAWAYA, Sandra Maria. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 2, 2001. p.143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n2/7269>. Acesso em: 18 jul. 2017.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A educação na era dos transtornos. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa; RIBEIRO, Maria Izabel Souza; OLIVEIRA, Elaine Cristina de; TELES, Liliane da Luz (Org.). **Medicalização da educação e da sociedade**: ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014.

ENTREVISTADA 1. **Entrevista**. Salvador (Bahia), 18 ago. 2016.

ENTREVISTADA 2. **Entrevista**. Salvador (Bahia), 15 ago. 2016.

ENTREVISTADA 3. **Entrevista**. Salvador (Bahia), 14 set. 2016.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. 2 ed. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Carta do IV Seminário Internacional A Educação Medicalizada**: desver o mundo, perturbar os sentidos.



Salvador, 2015. Disponível em: <http://seminario4.medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacaomedicalizada-desver-o-mundo-perturbar-os-sentidos/>. Acesso em: 14 dez. 2016.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. **Interface**, Botucatu, v. 16, n. 40, mar. 2012. p. 21-34. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2017.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: Um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2014.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **A expropriação da saúde: nêmesis da medicina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

KALMUS, Jaqueline. **A produção da deficiência mental leve**. 2000. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O Que Toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

LIMA, Rossano Cabral. **Somos todos desatentos? O TDA/H e a construção de bioidentidades**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

_____. Psiquiatria infantil, medicalização e a Síndrome da Criança Normal. In: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (Org.). **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação psicológica e as relações institucionais. Conselho Federal de Psicologia (Org). **Ano da avaliação psicológica** – Textos geradores. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2011.

MYNIAIO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MARÇAL, Viviane Prado Buiatti; SILVA, Silvia Maria Cintra da. A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 1, jan./jul. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572006000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 jul. 2017.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade social**. São Paulo: Paulus, 1997.

PARTICIPANTE DA PESQUISA 1. **Entrevista**. Salvador (Bahia), 23 nov. 2015.

PARTICIPANTE DA PESQUISA 2. **Entrevista**. Salvador (Bahia), 15 abr. 2016.

PARTICIPANTE DA PESQUISA 3. **Entrevista**. Salvador (Bahia), 10 nov. 2015.

PARTICIPANTE DA PESQUISA 4. **Entrevista**. Salvador (Bahia), 16 nov. 2015.

PARTICIPANTE DA PESQUISA 5. **Entrevista**. Salvador (Bahia), 16 nov. 2015.

PARTICIPANTE DA PESQUISA 6. **Entrevista**. Salvador (Bahia), 4 dez. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. México, D.F: XII, 1988.

ROSE, Nikolas. **A política da própria vida**: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI. São Paulo: Paulus, 2013.

SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. Apresentando a orientação à queixa escolar. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.



SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, dez. 2006. p. 477-492. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2017.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; BRAGA, Sabrina Gasparetti. Da educação para a saúde: trajetória dos encaminhamentos escolares de 1989 à 2005. In: DIAS, Elaine T. Mas; AZEVEDO, Liliana Pereira Lima (Org.). **Psicologia escolar e educacional: percursos, saberes e intervenções**. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1980.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. **Diálogos Possíveis**, Salvador, v. 1, p. 101-123, 2007.

_____. Direitos Humanos e políticas públicas medicalizantes de Educação e Saúde: uma análise a partir da psicologia escolar e educacional. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa; RIBEIRO, Maria Izabel Souza; OLIVEIRA, Elaine Cristina de; TELES, Liliane da Luz (Org.). **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** Salvador: EDUFBA, 2014.

_____. Atuação do psicólogo na rede pública de educação da Bahia. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SILVA, Sílvia Maria Cintra da; YAMAMOTO, Kátia (Org.). **Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia: EDUFU, 2014a.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; FREIRE, Klessyo do Espírito Santo. O debate sobre medicalização na psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica: aspectos históricos. In: DANTAS, Jurema Barros (Org.). **A infância medicalizada: discursos, práticas e saberes para o enfrentamento da medicalização da vida**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício de. TDAH: Conceitos vagos, existência duvidosa. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 25, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2736/2517>. Acesso em: 29 jul. 2016.

Prof. Ms. Klessyo do Espírito Santo Freire
Universidade Federal da Bahia



Faculdade de Educação
Grupo de Pesquisa Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: Leituras a partir da
Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia
E-mail | klessyo@gmail.com

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas
Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: Leituras a partir da
Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia
E-mail | lyosviegas@gmail.com

Recebido 10 out. 2017

Aceito 20 nov. 2017



Caminhos e descaminhos de uma prática curricular numa escola do campo

Alessandro Augusto de Azevêdo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Íris Campos de Andrade

Secretaria Municipal de Educação de Macau

Resumo

Artigo que apresenta uma reflexão a partir de investigação realizada numa escola situada na comunidade pesqueira de Barreiras, em Macau, município do Rio Grande do Norte, onde se instituiu um Grupo de Trabalho (GT) para discutir e definir um Projeto Político Pedagógico (PPP). Tem como objetivo analisar as dificuldades do GT em articular os saberes e as experiências emanadas do processo de conquista da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT), pelas comunidades locais, na proposta curricular da escola. Metodologicamente incorporou elementos da Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2008), pactuando-se entre os sujeitos entrevistas e sessões reflexivas coletivas, que se constituíram em espaços de reflexão e de autoformação, bem como a observação participante, pela qual percebeu-se dificuldades decorrentes da rotatividade do quadro docente e de seus professores se manterem aferrados a práticas curriculares reféns do livro didático.

Palavras-chave: Educação do campo. Currículo escolar. Saberes e experiências.

227

Paths and misconceptions of a curricular practice at a rural school

Abstract

Article that presents a reflection based on research carried out at a school located in the fishing community of Barreiras, Macau, municipality of Rio Grande do Norte, where a Working Group (WVG) was established to discuss and define a Political Pedagogical Project (PPP). Its objective is to analyze the difficulties of the WVG in articulating the knowledge and experiences emanating from the process of conquest of the State Sustainable Development Reserve Ponta do Tubarão (SSDRPT), by the local communities, in the curricular proposal of the school. Methodologically, it incorporated elements of the Collaborative Research (IBIAPINA, 2008), where collective interviews and reflexive sessions were organized, reflecting and self-training spaces, as well as participant observation, through which difficulties were perceived as a result of the rotation of the teaching staff and their teachers remain attached to curricular practices hostage to the textbook.

Keywords: Rural education. School curriculum. Knowledge and experience.

Caminos y descaminos de una práctica curricular en una escuela del campo

Resumen

Artículo que presenta una reflexión a partir de investigación realizada en una escuela situada en la comunidad pesquera de Barreiras, en Macau, municipio de Rio Grande do Norte, donde se instituyó un Grupo de Trabajo (GT) para discutir y definir un Proyecto Político Pedagógico (PPP). Se pretende analizar las dificultades del GT en articular los saberes y las experiencias emanadas del proceso de conquista de la Reserva de Desarrollo Sostenible Estatal Ponta do Tubarão (RDSEPT), por las comunidades locales, en la propuesta curricular de la escuela. En el marco de la investigación colaborativa (IBIAPINA, 2008), se integró entre los sujetos entrevistas y sesiones reflexivas colectivas, que se constituyeron en espacios de reflexión y de autoformación, así como la observación participante, por la cual se percibió dificultades derivadas de la rotación del cuadro docente y de sus profesores se mantengan aferrados a prácticas curriculares rehenes del libro didáctico.

Palabras clave: Educación del campo. Currículo escolar. Saberes y experiencias.

Introdução

228

A Escola Municipal Alferes Cassiano Martins (EM ACM) é a única a atender as demandas educacionais da comunidade pesqueira do distrito de Barreiras, localizado a 23 quilômetros da sede de Macau, município do Rio Grande do Norte. Barreiras, juntamente com outras duas comunidades – Diogo Lopes e Sertãozinho – integra uma Unidade de Conservação denominada de Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT).

Nela estudam cerca de trezentos estudantes distribuídos nos turnos matutino e vespertino, com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens (limitada ao 3º e 4º períodos, no turno vespertino, numa turma multianual, em virtude da distorção idade-ano dos estudantes do 4º e 5º anos, funcionando de forma sutil como uma sala de correção de fluxo).

Em início de 2015, a direção da escola decidiu iniciar um processo de discussão com a comunidade em torno do seu projeto político-pedagógico (PPP) e para isso constituiu, em assembleia, um Grupo de Trabalho (GT) composto de dois professores, duas supervisoras, uma gestora, uma representação dos pais/mães/responsáveis pelos alunos e uma auxiliar de secretaria.



A discussão sobre o PPP da escola que então se iniciava abriu espaços para que fosse proposto ao GT uma investigação, envolvendo os sujeitos da própria escola, sobre o quanto ela – que, durante o período de 1999 a 2003, teve papel importante na mobilização das três comunidades em torno da discussão da constituição da Reserva – estaria conseguindo incorporar os saberes e as experiências de luta das comunidades que integram a RDSEPT em suas práticas curriculares e pedagógicas, assumindo-se como espaço multidimensional de formação e reflexão das referências constituintes daquele território.

O acompanhamento desse processo possibilitou a gestação de uma dissertação de mestrado, da qual, este trabalho é apenas uma fatia, uma dimensão de uma reflexão mais ampla, que visava discutir a articulação dos saberes e das experiências dos sujeitos da RDSEPT, no currículo da escola, pelo GT do PPP e identificar, nos instrumentos teórico-metodológicos utilizados por esse grupo, as concepções que fundamentaram a proposta curricular da escola.

Quando do início da investigação tinha-se claro que a pesquisa se estruturasse em contínuos pactos com o GT, colocando-a como parte do itinerário reflexivo dos próprios sujeitos. Com isso, viu-se como úteis os aportes conceituais da pesquisa colaborativa, propostos por Ibiapina (2008), para quem o processo colaborativo, no contexto da investigação científica significa:

Tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais que levem à construção de um acordo quanto às suas percepções e princípios. Nessa perspectiva, a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares com diferentes níveis de competência, isto é, colaboração significa a ajuda que um par mais experiente, no caso o pesquisador, dá a um outro menos experiente no momento de realização de determinada atividade, no caso a pesquisa, é também ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional de professores (IBIAPINA, 2008, p. 34).

Assim, um dos procedimentos dessa abordagem, a Sessão Reflexiva, foi assumido como principal, dada a sua capacidade de produzir os dados necessários às perguntas que moviam a investigação. Não obstante, o aprofundamento de questões suscitadas nas sessões reflexivas, se deu através das entrevistas individuais com os participantes do GT, combinadas com a aplicação de questionários junto aos estudantes da escola, no intuito de buscar

aproximações com as suas expectativas e o quanto elas poderiam estar sendo percebidas nas discussões produzidas no GT. Além disso, questionários também foram aplicados junto aos membros do GT a fim de se identificar eventuais necessidades formativas que pudessem ser trabalhadas durante as sessões.

A opção por inserir alguns aspectos da pesquisa colaborativa resulta da percepção (e proposição) de que esse processo investigativo poderia se constituir em espaço de reflexão e autoformação, onde os sujeitos envolvidos – reconhecidos como Grupo Colaborador¹ – pudessem se perceber como parte de uma investigação que não se pretendia um olhar “externo”, de outrem, às suas práticas, mas como momento de reflexão e auto-observação à própria prática e realidade, traduzidas em temáticas consideradas relevantes pelo grupo, em diálogo permanente com os pesquisadores.

Aqui, tratava-se de desenvolver uma dinâmica reflexiva em que o processo de investigação se desnudasse também como processo formativo, de (re) construção coletiva de saberes docentes a partir das inquietações que fossem suscitadas, no contexto das questões e tramas que perpassassem as discussões propiciadas durante, principalmente, as sessões reflexivas, considerando-as como espaço de três dimensões reflexivas: a reflexão técnica (de discussão das ações cotidianas dos profissionais na lida nas salas de aula); a reflexão teórica (momento em que se aprofunda os laços entre as escolhas de ordem prático-pedagógica e os caminhos teóricos que conscientemente ou não sustentam essas escolhas); e a reflexão ético-política (relativo à análise das relações entre os processos de ensino e aprendizagem postos em movimento e as questões cotidianas vivenciadas pelos moradores da comunidade). Uma trilha que se inspira em Contreras (2002) e Pimenta (2002).

Em segundo lugar, dever-se-ia reconhecer a escola como construção social, como espaço sócio-cultural, isto é,

[...] como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (DAYRELL, 2006, p. 137).



Com efeito, haveria de se estar consciente, também, de que a construção do currículo, como qualquer processo educativo escolar, está permeada pela trama permanentemente enredada em que a reprodução do velho e a possibilidade do novo se colocam como horizontes, cujo desfecho definitivo não está dado de antemão para nenhum dos polos em disputa. No dizer de SILVA (2010, p. 10) ele, o currículo, corporifica os nexos entre saber, poder e identidade, porque também no seu interior se envolvem e se digladiam os diversos significados sobre o social e o político, sobre os sujeitos e o entorno que os cerca, sobre o mundo e a existência humana.

Assim, a possibilidade de construção de um currículo e de práticas curriculares “novas” no contexto daquela escola não se conformava como um objetivo a ser concretizado por aquele coletivo de professores, seja como uma imposição do processo investigativo que estávamos propondo, seja como determinação administrativa, mas como horizonte a ser perseguido, em consonância com a construção de consensos possíveis que dessem organicidade ao que fosse desenvolvido a partir daquela experiência reflexiva.

Ademais, não poderíamos esquecer que o currículo é um fenômeno que em seu “fazer-se” transfigura-se em pelo menos três dimensões (FERNANDES, 2006, p. 23, grifo do autor): “[...] o *currículo proposto* (normalmente designado por oficial), o *currículo ensinado* (o que é efetivamente posto em prática pelos professores e pelas escolas) e o *currículo aprendido* (o que é efetivamente aprendido pelos alunos)”.

231

Um rápido mergulho na Reserva e suas lutas

Criada através da Lei Estadual nº 8.349, de 17 de julho de 2003, a RDSEPT é o resultado da mobilização de moradores das comunidades de Barreiras, Diogo Lopes e Sertãozinho, à preservação da cultura da pesca artesanal, a garantia do desenvolvimento de atividades baseadas em sistemas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, desenvolvidas tradicionalmente ao longo de gerações e adaptadas às condições ecológicas locais e que desempenham papel fundamental na proteção da natureza e na manutenção da diversidade biológica, em resistência às investidas da indústria imobiliária e dos projetos de carcinicultura, presentes hegemonicamente na região litorânea potiguar.

Figura 1
Unidades de Conservação do Estado do Rio Grande do Norte

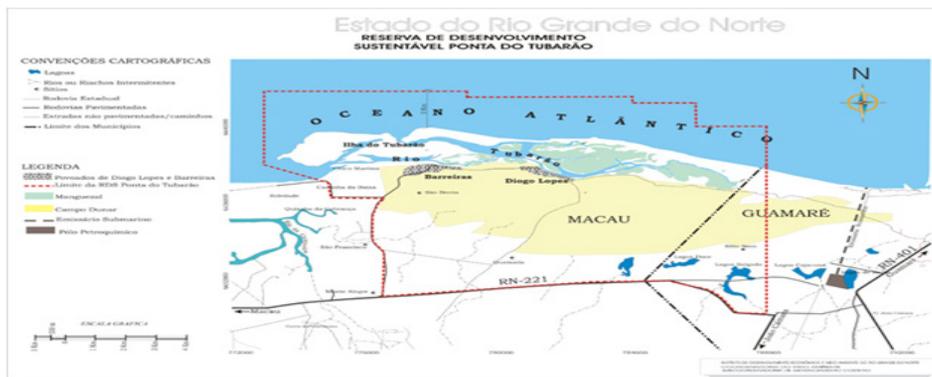


Disponível em: <http://www.idema.rn.gov.br> (2017).

Esta Reserva, localizada entre os municípios de Macau e Guamaré-RN, abrange uma área de quase 13.000 hectares, compreendendo uma parte terrestre e outra marítima. Constituída por um ecossistema formado por mar, estuário, manguezal, dunas, restingas e caatinga, possui uma população estimada em um pouco mais de 4.000 (quatro mil) habitantes, cuja maior parte se concentra nas comunidades de Barreiras, Diogo Lopes e Sertãozinho, em Macau, e uma menor quantidade na comunidade de Mangue Seco, em Guamaré.

Figura 2

Mapa contendo os limites da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual da Ponta do Tubarão



Disponível em: <http://nupeufrn.wordpress.com> (2017).



A luta pela sua constituição enquanto Unidade de Conservação (UC) iniciou-se em 1995, estendendo-se até 2003, envolvendo as populações de Barreiras e Diogo Lopes, contra a ocupação da área de 1.300 hectares, localizada na restinga Ponta do Tubarão, por grupos de carcinicultores e estrangeiros ligados ao ramo imobiliário. A mobilização se iniciou após a disseminação da notícia de que essas terras haviam sido compradas por italianos, os quais já haviam solicitado o aforamento ao Delegado do Patrimônio da União.

Em 1996, os ranchos de pescaria feitos por pescadores para a prática de suas atividades profissionais e de lazer familiar nos finais de semana, foram queimados por ordem de um italiano responsável pelo empreendimento, cuja ação foi denunciada no Jornal de Macau, em maio do mesmo ano, que divulgou uma nota em protesto contra o ato, e em favor da população das comunidades.

A partir daí a população começou a se posicionar mais claramente contra a ocupação da área, das queimadas e da presença de vigias ao longo da restinga, iniciando uma mobilização que redundou na formação de uma comissão de representantes de entidades comunitárias e lideranças locais a fim de denunciar a situação aos órgãos públicos e a imprensa, objetivando frear a ocupação e proteger o patrimônio da comunidade.

Além de ações de intimidação como pichações nas paredes das casas com a inscrição "Fora italianos!" e a disseminação de cartazes hostis à presença dos intrusos, a adesão geral dos pescadores das comunidades de Barreiras e Diogo Lopes à luta se revelou na recusa deles em alugar seus barcos para o transporte dos representantes do empreendimento, através do estuário até a estinga, o que dificultou, mas não impediu, que os estrangeiros fizessem o reconhecimento da área, utilizando-se de automóveis e guias trazidos da cidade de Macau.

Novo enfrentamento se deu em 2000, quando a carcinicultura despontava na região como empreendimento promissor e gerador de empregos. Em meio à implantação dos criatórios de camarão, novo atentado predatório é promovido pelos empresários, com a devastação e queima de uma área de manguezal de aproximadamente 60.000 m², na Ilha dos Cavalos.

Tão logo tomaram conhecimento do fato, a comunidade prontamente se mobilizou denunciando o fato à imprensa, à Delegacia do Patrimônio da

União, ao IBAMA e ao IDEMA, solicitando, através de abaixo-assinado a transformação da região em Área de Preservação Ambiental.

O quadro abaixo resume todo o processo de luta que se deu a partir daí, em prol da efetivação da Reserva.

| Ano | Principais atividades e conquistas |
|------|---|
| 2001 | Realização do I Encontro Ecológico de Diogo Lopes e Barreiras, com aprovação de moção e abaixo-assinado solicitando ao IDEMA a criação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Ilha do Tubarão. |
| 2002 | Realização do II Encontro Ecológico de Diogo Lopes e Barreiras, com elaboração de Projeto de Lei para a criação da Reserva e delimitação de sua área, para encaminhamento ao Conselho Estadual do Meio Ambiente (CONEMA). |
| 2003 | Realização do III Encontro Ecológico de Diogo Lopes e Barreiras, com assinatura do Projeto de Lei de criação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão e aprovação de moção à Assembleia Legislativa, solicitando em caráter de urgência a análise e aprovação, na íntegra, do Projeto de Lei, inclusive a participação das comunidades no processo de criação do Conselho Gestor da Reserva. |
| | Aprovação pela Assembleia Legislativa e sanção da Lei Estadual nº 8.349, que cria a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão. Desde então, ocorreram várias reuniões para definir os membros do Conselho Gestor da Reserva. |

234

Não obstante a criação oficial da Reserva, as iniciativas no sentido de alteração de dispositivos da lei, a fim reduzir ou extinguir os mecanismos de proibição de novos empreendimentos de carcinicultura na área e possibilitar a ampliação dos empreendimentos existentes não cessaram, mas sempre encontraram a resistência organizada das comunidades locais.

Depois de oficialmente criada a RDSEPT, as comunidades continuaram com os encontros ecológicos, agora denominados de Encontros Ecológicos da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão. O VI Encontro, em 2004, resultou na elaboração de uma moção e uma recomendação ao IDEMA e ao Conselho Gestor solicitando que fosse implantada uma agenda ambiental em todas as escolas da RDSEPT, bem como a consolidação da sustentabilidade social e econômica das comunidades, o levantamento fundiário da área da Reserva e a preservação das áreas que integram o patrimônio



da União para usufruto da população tradicional, proibindo o repasse dessas áreas para uso em ocupações privadas.

O processo vivenciado pelas populações do entorno da Reserva de resistir à forma de organização da exploração dos potenciais naturais da área revelou-se como uma ampla disputa pela (re)territorialização daquele espaço, mobilizando segmentos cujas relações e inserções (distintas) na dinâmica socioeconômica produziram uma trama de conflitos em torno de projetos igualmente distintos para aquele território.

De um lado, um projeto centrado no turismo e na carcinicultura, cujos desdobramentos apontavam para um padrão predatório das riquezas naturais do lugar, bem como pela gradual e rápida extinção das formas de exploração artesanal e comunitária do pescado, consideradas “primitivas” e obsoletas, em favor de um modelo industrial, organizado conforme os ditames do assalariamento compulsório e, portanto, concentração ampla da renda em circulação. Um projeto tipicamente fundado nas filosofias do progresso, do antropocentrismo que emerge com a modernidade europeia do século XVIII, cuja racionalidade, conforme Brüseke (1997), centra-se no autoaceleramento do tempo, para que os capitais constante e variável permaneçam predominantemente no âmbito da produção, garantindo, assim, a ampla produtividade do capital. Nessa lógica, o tempo da produção e da circulação do que é produzido não estabelece associação direta com o tempo natural da biosfera.

De outro lado, emergiu a afirmação de um modelo centrado na relação sustentável com os recursos ambientais, implicando em sua conservação, no respeito à dinâmica e a diversidade biológica dos ecossistemas, centrado na atividade pesqueira artesanal. Um projeto permeado pela perspectiva de manutenção da forma de exploração artesanal, ancestralmente disseminada na região entre a população pesqueira, que não apenas funda as relações especificamente econômicas da maioria daquela população, mas estrutura suas relações sociais e humanas, isto é, se materializa como território.

Este projeto agregou diversos segmentos sociais e, não obstante não existir uma tradição de movimento ambiental nas localidades, se configurou como movimento social e pautou publicamente a territorialização daquela área em um sentido oposto ao que se delineava com a ofensiva dos grupos alinhados aos empreendimentos imobiliários e carcinicultores. Em seu conteúdo, trazia um conceito de desenvolvimento bastante identificado com o aquele que

Santos (2005) prenuncia, segundo o qual trata-se de um processo concebido a partir de uma inter-relacionalidade e pelos vínculos orgânicos entre as esferas econômicas, políticas, culturais, sociais e ambientais, cuja indissociabilidade entre elas torna-se garantia de qualidade e continuidade de vida.

A força do conteúdo desse projeto, expresso na resistência dos pescadores está em que suas relações sociais socioambientais são regidas pelos conhecimentos tradicionais (mesmo que não sejam os únicos com os quais se relacionam) e por rotinas que não são regidas pelo “relógio” inventado pelo homem urbano-industrial, mas pelos movimentos próprios da natureza – das marés, dos astros, das espécies e da atmosfera – imprevisíveis, cíclicos e móveis. Portanto, trata-se de uma atividade que, mesmo que inserida no contexto das trocas capitalistas, não é regida pela racionalidade capitalista. A natureza lhe impõe limites e sua adaptação a esses limites se constitui como parte de seu ser, de sua identidade e de sua relação com o meio.

A disputa política que redundou na criação da RDSEPT foi um típico conflito em que se digladiaram duas cosmologias: uma, com as tinturas da ciência ocidental, que interpõe uma fronteira entre os ecossistemas naturais e as sociedades humanas, atribuindo àqueles uma externalidade (possível de ser arbitrariamente instrumentalizada) em relação à vida humana. A outra cosmologia, vivida pelos pescadores (assim como pelos povos tradicionais, indígenas e não indígenas), para quem o humano, o natural e o sobrenatural se relacionam sob lógicas interdependentes (SILVA, 2015).

236

Escola, currículo e os saberes da Reserva em questão: um processo reflexivo em movimento

Notamos que ao longo das mobilizações para a constituição da Reserva, as escolas se tornaram espaços estratégicos de sensibilização e mobilização das comunidades, a partir das estratégias de ação do Conselho Gestor Local, disseminando entre as crianças, jovens e adolescentes, os interesses, a importância e a responsabilidade de todos com a criação e manutenção de uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável.

O movimento da vida, rebelde, autônomo, desafiador, expresso na ampla mobilização popular pela Reserva, se fez sujeito e arrastou consigo as escolas. Chamou-as para se integrarem ao furacão de acontecimentos que



gestavam senão um novo território, uma nova territorialidade para aquelas plagas, apresentando-as àqueles sujeitos, os pescadores, ciosos do próprio futuro enquanto umbilicalmente ligados ao futuro do território que se destinava a ser Reserva. Convocou-as a se fazerem parte de um processo de gestação de uma promessa de futuro para aquela população, a partir de uma perspectiva garantidora da sustentabilidade social, ambiental e econômica das comunidades, tendo os pescadores residentes do local como protagonistas e principais beneficiários do processo e não empreendimentos preocupados exclusivamente em como expandir a reprodução do seu capital, a partir da exploração das potencialidades do lugar. Como ressalta Caldart:

A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias para que fiquem diferentes do que são. É a experiência de que quem conquista algo com luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor. Que em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão, como a ordem estabelecida, e educar para a domesticação, é possível subverter a desordem e reinventar a ordem, a partir de valores verdadeira e radicalmente humanistas, que tenham a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade (CALDART, 2000, p. 30).

Mais do que garantir um espaço natural que já era das comunidades, a luta pela RDSEPT pode ser considerada como uma luta de resistência contra-hegemônica, mesmo que em pequena escala, pois, como já foi discutido anteriormente, se constituiu num movimento de iniciativa comunitária, promovida por populares, que foi ganhando força e o apoio de entidades defensoras do meio ambiente, comunidade acadêmica, instituições locais e de trabalhadores da pesca, no momento em que o processo de globalização econômica apontava em nosso Estado, a ilusão da carcinicultura e da rede hoteleira como progresso para a região.

Em que pese essa realidade se colocar sobre a dinâmica da escola, ocupando-a, literalmente (já que as dependências físicas da escola se tornaram palco da constituição do movimento), até o início do nosso trabalho investigativo, a escola oficialmente não tinha inscrito em seu Projeto Político Pedagógico a tematização de aspectos sócio-ambientais relacionados à Reserva.

Não obstante, a sensibilidade da equipe pedagógica se revela na execução, anual, de projetos de ensino voltados para a abordagem da temática “meio ambiente”, pontuando as questões históricas e ambientais que

envolvem a RDSEPT, incluindo em suas atividades as ações que o IDEMA desenvolve nas escolas, no período próximo ao aniversário da Reserva, como nos revela a fala da colaboradora Gavião ao se referir ao currículo da escola e a RDSEPT: práticas curriculares, os saberes e experiências locais dos sujeitos da Reserva, na perspectiva de concebê-los não somente como expressões da cultura e das vivências produzidas na comunidade,

No momento, a gente só tem as informações que tem nos livrinhos do Encontro Ecológico, e a gente foca mais esse tema da Reserva quando a gente trabalha projeto sobre o meio ambiente. Aí a gente direciona ao ambiente no qual estamos inseridos, mas nosso currículo mesmo não tem nada que se refira especificamente à Reserva (GAVIÃO, 2015).

À nossa investigação se impunha, assim, as dificuldades dos docentes da EM ACM em articular, em suas, tematizadas episodicamente, mas como elemento problematizador do cotidiano desses sujeitos, cuja reflexão possibilitasse a identificação de limitações e possibilidades enquanto território, em suas dimensões ecológica, econômica, cultural e política.

238 A não assunção das problemáticas da Reserva, no contexto das práticas curriculares cotidianas da escola (senão em momentos episódicos), nos aponta para uma determinada compreensão prevalecente acerca do processo formativo dos sujeitos, que se põe como finalidade a absorção individual e subjetiva dos conhecimentos escolares, pensados como abstrações cujo contato com o concreto (da realidade da comunidade de sujeitos) é uma obra deixada à mercê do desenvolvimento cognitivo de cada um.

A direção do processo pedagógico não é problematizar, mas oferecer os elementos informativos que possam, eventualmente, ser objeto desse processo pelos sujeitos e as formas específicas como eles "tratam" os conhecimentos postos à disposição pela escola. Nesse caminho, não há uma intencionalidade de vínculos efetivos entre a construção de sentidos dos saberes e conhecimentos postos em circulação pelo currículo (e mais amplamente pela escola) e os projetos e vivências que mobilizam os sujeitos (concebidos como coletivos) em seus respectivos cotidianos.

Em outras palavras, a lógica curricular levada a efeito no âmbito do currículo ensinado preocupa-se com a difusão de saberes e conhecimentos considerados como "neutros" ou, na melhor das hipóteses, como apreensões



racionais de uma realidade não problematizada, porque posta como uma objetividade “externa”, sem relações mais profundas com os processos de (re)produção do conhecimento gestado pela escola. Assim, as questões, os conflitos, os saberes e os problemas que atravessam as tramas vividas concretamente pelos sujeitos e que atravessam seu presente e podem definir os seus respectivos futuros naquele território não é posto como objeto da intencionalidade curricular e do fazer-se pedagógico.

Em face disso, propusemos uma sistemática de sessões reflexivas e entrevistas em torno de questões que pudessem fazer aflorar o reconhecimento da relevância dos saberes e experiências advindas da constituição da RDSEPT, bem como as possibilidades e as formas de sua incorporação no âmbito das práticas curriculares desenvolvidas pelos profissionais da escola.

A realização dessas sessões possibilitou que se revelassem as potencialidades e as dificuldades do Grupo Colaborador, encarregado de elaboração do PPP da EM ACM, em elaborar e implementar um projeto educativo sintonizado com as demandas e problemáticas vividas pelos sujeitos que vivem na/da Reserva, possibilitando discutirmos acerca dos limites, possibilidades e desafios enfrentados na construção de um Projeto Político Pedagógico pensado pelo e para a população do campo, mais particularmente, dos que vivem na/da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT).

As discussões revelaram que o espaço de “entrada” da Reserva nas práticas curriculares da escola, encontrava-se mediado – ou filtrado – pela possibilidade de adequação às “disciplinas”, na medida em que, na visão da maioria dos membros do Grupo Colaborador, elas materializavam, demarcavam e sintetizavam o alcance do currículo. Isto é, o currículo seria a expressão da congregação de seus componentes, as “disciplinas”, como nos indica a fala da colaboradora Tamatião (2015) ao destacar que “Currículo é a disciplina, com os conteúdos e os dados dos alunos”. Ou o colaborador Dentão, para quem “[...] o currículo seria justamente isso, o que é oferecido aos alunos nas áreas que competem às aprendizagens, com os conteúdos trabalhados”.

Como nos explicita a colaboradora Gavião,

Quando elaboramos os projetos definimos o que é que vai ser trabalhado em cada área. Por exemplo, no projeto meio ambiente o que é que pode ser trabalhado na disciplina de História? É a

história da Reserva. Então esse ponto já não é mais com as outras disciplinas, assim... procuramos ver o que combina mais com a disciplina (GAVIÃO, 2015).

O que se evidencia na fala de nossos colaboradores é a filiação à uma perspectiva acadêmica de currículo tal como nos expõe Lopes e Macedo (2011, p. 72), segundo as quais, nessa perspectiva, “[...] a resposta à pergunta sobre qual conhecimento deve ser ensinado na escola é encontrada na lógica dos conhecimentos disciplinares acadêmicos [...]”, tendo relevância a ideia de cânone, isto é, o currículo estaria associado a “[...] um corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão, às gerações mais novas, da lógica do conhecimento produzido pela humanidade”, cabendo à escola “[...] ser capaz de ensinar os princípios racionais que garantem a compreensão do cânone e permitem o desenvolvimento da mente do estudante”.

As falas dos colaboradores Tamatião, Dentão e Garça-Branca articuladas, nos mostram que embora a escola reconheça a Reserva como uma “realidade relevante” demandante de uma abordagem nas práticas curriculares da escola, sua incorporação no âmbito do currículo e das práticas curriculares da escola encontra-se distante, resumindo-se aos projetos de ensino com temáticas locais, projetos esses, geralmente elaborados no início do ano letivo, inseridos de forma tópica no conjunto das atividades desenvolvidas na escola, especialmente quando da proximidade do período dos Encontros Ecológicos.

Essa sensibilidade pedagógica apresentada pelos colaboradores revela-se no que Arroyo (2013) aponta como um movimento recente que envolve poucos grupos docentes e escolas, mas que é resultante de uma estreita relação entre trajetórias de vida dos sujeitos (na infância e adolescência) e suas trajetórias escolares, sua frequência escolar, bem como sua dificuldade de articular o tempo de escola, de estudo e aprendizagem e tempos de sobrevivência e trabalho. Como desdobramento dessa sensibilidade, tem-se, segundo o autor, a implementação de projetos pontuais e extracurriculares abordando algum aspecto relevante das vivências dos sujeitos.

Nas entrevistas e sessões reflexivas essa questão tomou a forma de desafio. Os participantes do trabalho investigativo percebiam que mesmo inserindo as temáticas ambientais em seu currículo, a escola não a fazia enquanto ações sistematizadas. Apesar de existir uma preocupação com as questões relacionadas aos aspectos comportamentais tidos como adequados no que



tange a relação da comunidade com o meio ambiente, em particular a Reserva – inclusive, com o resgate histórico dos processos políticos e sociais que resultaram em sua constituição – e haver uma integração da escola às ações educativas propostas pelo IDEMA, não existia um projeto educativo orientado a se deixar atravessar pelas múltiplas dimensões do contexto social em que a comunidade está implicada. Tal dedução pode ser observada, pela fala da colaboradora Gavião:

A escola ainda não tinha pensado nesse tema da Reserva dentro do PPP, é um pecado, mas nós não tínhamos pensado. Mas, é um fato importante a ser contemplado no PPP já que aqui é uma Reserva. Acho que podemos pensar em elaborar projetos pedagógicos para serem trabalhados pelo menos uma vez por ano, direcionando-os à Reserva, já que a gente trabalha mais de um projeto por ano, um deles poderia estar relacionado à história da Reserva (GAVIÃO, 2015).

Trata-se de um desafio que implica o reconhecimento não apenas da Reserva como um processo histórico ou uma “realidade relevante”, mas como âmbito mesmo da reprodução da vida das pessoas que vivem num “lugar”, tal como definido por Saquet, para quem

O lugar pode ser compreendido como um contexto, mediação entre o *particular* e o *universal* e como componente de nosso sentido de identidade; como território e territorialidade construídos histórica e geograficamente, pela relação efetivada entre os sujeitos e destes com o ambiente de vida cotidiana. Nesse sentido, podemos afirmar que é no lugar que os processos se efetivam, através do acontecer [...]. Há uma unidade entre as processualidades histórica e multiescalar, nutrindo o pretérito, o ser e o *vir-a-ser*, em cada lugar, cotidianamente (SAQUET, 2010, p. 109).

O que nossa investigação demonstra é que “o lugar”, leia-se “a Reserva” interpelou a escola. A Reserva e seus sujeitos emergiram diante da escola e a colocaram como parte do processo próprio de sua constituição como realidade, como conquista social que organiza a vida das pessoas da comunidade. Em seu movimento de afirmação, a Reserva convocou a escola a ser componente do processo de constituição identitária, como território, como afirmação de uma “preterieridade” presente e futura – o reconhecimento da



pesca artesanal, tida como “tradicional”, como centro da atividade econômica proposta à Reserva.

Porém, é fato que, passados doze anos de sua constituição, a RDSEPT ainda não foi incorporada pelo currículo da escola, como matriz das práticas curriculares escolares em suas múltiplas possibilidades e vetores. A escola não operou uma decodificação da Reserva como dado cultural relevante que se interpõe às práticas curriculares.

Sua presença episódica, como objeto de projetos anuais na escola, acaba sendo uma esperança de diálogo com o que versa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, em seus artigos 4º e 5º, em que apontam para que os temas a serem trabalhados nas escolas do campo devem ligar-se ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento próprios desses territórios, inseridos numa parte específica do currículo, devendo resgatar os conhecimentos que germinam das experiências e das lutas das comunidades, transformando-as num espaço de conhecimento que deve ser investigado e potencializado.

242 **Esperanças e descobertas: um caminho a ser trilhado**

Quando iniciamos o processo de investigação numa perspectiva de pesquisa colaborativa, a EM ACM vivia um momento de autorreflexão: havia constituído um grupo com a finalidade de se elaborar o Projeto Político Pedagógico e o currículo da escola. O Grupo colaborador instituído para dar cabo da tarefa representava os diversos segmentos que vivenciam o cotidiano da instituição e as sessões reflexivas e entrevistas que tivemos emergiu como momento de problematização não apenas daquele processo a que se dispunham empreender, mas de algumas das apreensões que tinham da própria escola e da relação que ela tem com a comunidade.

Assim, nesses espaços de colaboração vivenciados durante a pesquisa foi possível uma des/re/construção entre os partícipes, do entendimento acerca das teorias cujo contato remontava à formação inicial, cursos de formação e experiências vividas ao longo de sua prática profissional. Mas, principalmente, foi possibilitado o “encontro” dos professores com a ideia de que a EM ACM, por sua inserção e característica do público que atende é uma “Escola do Campo”, como pudemos identificar na fala da professora



Canário do Mangue (2015), em uma de nossas sessões reflexivas, ao dizer, com surpresa: “Eu não sabia que o Alferes era uma Escola do Campo! Fiz o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), o pessoal de Diogo ficava na outra turma que era com as escolas do campo, mas nunca ninguém disse que a gente também era escola do campo”.

Aquelas sessões reflexivas se constituíram em primeiro espaço formativo a provocar e apresentar que aquelas professoras se pensassem como professoras de uma escola do campo. O fato da EM ACM estar situada em uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável, numa área pesqueira, de mar, restinga e duna, aos seus olhos, não lhes remetia a uma escola do campo, na medida em que entendiam que uma escola para ser reconhecida como “do campo” teria que estar situada em um território delimitado pela presença da figura clássica do camponês, do trabalhador rural, no contexto de um assentamento de reforma agrária ou comunidade rural tradicional.

Como nos revelou Canário do Mangue:

[...] pra mim é novidade saber que o Alferes é escola do campo. A gente sempre recebeu material urbano, porque é o mesmo material que vem pra Macau. Sempre nos encontros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a gente via que, por exemplo, o pessoal da Salete e da Luzia² já recebia material diferente, que era voltado para o campo, mas a gente não (MANGUE, 2015).

243

Essa (des)informação presente entre as participantes do Grupo Colaboradores é o reflexo, ainda, de uma confusão que se estabelece entre determinados segmentos do meio educacional que associam a Educação do Campo ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o que não é de surpreender, afinal, foram esses os espaços de gênese das políticas públicas que engendraram um conjunto de iniciativas pedagógicas que se colocaram no campo da Educação do Campo.

Mas também, reflete a pouca (ou nenhuma) inserção das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo entre determinados segmentos das gestões escolares que, por isso, ignoram que

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da

floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Assim, as sessões reflexivas realizadas no processo de construção dos dados desta pesquisa, para discutir a Educação do Campo no âmbito do município de Macau, mais precisamente no distrito de Barreiras, possibilitou a tematização de algumas questões acerca desta modalidade, no chão da escola, com o Grupo Colaborador que demonstrou que esse procedimento da pesquisa se constituiu no primeiro espaço de vivência formativa a respeito desta temática.

Não obstante, identificamos durante as sessões reflexivas, nas entrevistas e falas dos membros do Grupo Colaborador que, a rotatividade do quadro docente da escola produzia um fenômeno de não vinculação dos profissionais com a instituição e mesmo com a comunidade. Durante o período da pesquisa, por exemplo, quase todo o corpo docente da escola era formado de professores contratados não por concurso, mas, com contratos provisórios e que foram substituídos após o fim destes, por novos profissionais os quais, por sua vez, não residiam na comunidade.

Tal situação, portanto, criava um empecilho básico no processo de formação e gestação de identidades entre os professores e o território onde emanam as experiências próprias da vida na Reserva, em relação à formação dos sujeitos da comunidade e, mesmo, à própria escola: o não vínculo com o território.

Sem esses vínculos, o caminho para se pensar o currículo e o Projeto Político Pedagógico como *lócus* do exercício de reflexão sobre o próprio lugar como território educativo torna-se algo distante, facilitador de movimentos que tendem ao não reconhecimento dos saberes e das culturas próprias daquele território.

Por um lado, esse não reconhecimento tem suas bases nos modelos de formação profissional sob os quais foram submetidos, que lhes demandam única ou principalmente



[...] prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral as editoras dos livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua *coisificação*. [...] Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os *únicos possíveis*, os *únicos pensáveis*. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

Por outro lado, temos a percepção hegemônica de currículo atravessada pela perspectiva urbanocêntrica, isto é, que supõe as relações e sujeitos sociais, valores, comportamentos, manifestações culturais, formas e saberes de (re)produção da vida, em sua configuração histórica, especificamente urbana (em seu viés industrial moderno), como sendo a base de estruturação dos saberes a serem assumidos por todas as escolas, inclusive aquelas que não se situam em territórios urbanos. Assim, temos uma compreensão de currículo enquanto *locus* do saber cultamente elaborado que pode conduzir à marginalização dos saberes que os sujeitos do campo elaboram em suas relações, no modo pelo qual, lutam, resistem se afirmam como sujeitos de direitos.

Acerca dessa questão, Ramos, Moreira e Santos ressaltam que:

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 37).

No contexto de lutas e conquistas vivenciadas pela comunidade de Barreiras, compreendemos que para a EM ACM construir uma nova identidade

enquanto escola do campo (visão de si em relação a outras instituições, auto-consciência de quem é, a que lugar pertence) faz-se necessário, que desenvolva seu projeto educativo na perspectiva da “Pedagogia do Movimento”, se arrisque ao novo, enfrente uma batalha interna, se reorganize com toda autonomia que possui, deseje ser diferente, desdobre a mudança do seu currículo e do seu PPP, inserindo os saberes e as experiências de lutas da comunidade, fortalecendo-se enquanto *lócus* de formação, comprometida com a comunidade, seus sujeitos e com as lutas por eles empreitadas.

Um processo de viagem ao contexto, ao território em que a própria escola já está imersa, reconhecida como espaço fundamental para a (re)produção da vida, abrindo-se a misturar-se *organicamente* sua pedagogia com os traços, identidades e processos culturais que a própria comunidade vem gestando, desde a conquista da Reserva, fazendo, assim, da escola, lugar em que os educadores e os educandos (e suas famílias) se põem à serviço de suas vidas naquele território.

Notas

246

- 1 O Grupo Colaborador, composto por dois professores, duas supervisoras, uma gestora, uma representação das responsáveis pelos estudantes e uma auxiliar de secretaria, foi formado em uma assembleia escolar, anteriormente ao desenvolvimento desta pesquisa, para coordenar as discussões sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP e do currículo escolar da instituição.
- 2 Comunidades próximas da localidade Barreiras.

Referências

ARROYO, Miguel González. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 mar. 2017

BRÜSEKE, Franz Josef. Pressão modernizante, Estado territorial e sustentabilidade. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Meio ambiente desenvolvimento sustentável e políticas**



públicas. Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CANÁRIO DO MANGUE. **Sessão Reflexiva coordenada por Iris Campos de Andrade.** Comunidade Barreiras. Macau(RN), 27 jul. 2015.

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

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DENTÃO. **Sessão Reflexiva coordenada por Iris Campos de Andrade.** Comunidade Barreiras. Macau (RN), 27.jul. 2015.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagem e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GARÇA-BRANCA. **Sessão Reflexiva coordenada por Iris Campos de Andrade.** Comunidade Barreiras. Macau (RN), 27 jul. 2015.

GAVIÃO. **Sessão Reflexiva coordenada por Iris Campos de Andrade.** Comunidade Barreiras. Macau (RN), 27.jul. 2015.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção do conhecimento. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Ismael José (lr.); MOLINA, Mônica Castanho. (Org.). **Por uma educação básica no campo:** (memória). Brasília: Editora da UnB, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

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

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Estadual nº 8, de 17 de julho de 2003. Disponível em: <http://gabinetecivil.rn.gov.br>. Acesso em: 15 abril. 2017. SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Semear outras soluções**. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, Ana Tereza Reis. A conservação da biodiversidade entre os saberes da tradição e a ciência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 83, p. 233-260, jan./abr. 2015

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAMATIÃO. **Sessão Reflexiva coordenada por Iris Campos de Andrade**. Comunidade Barreiras. Macau (RN), 27.jul. 2015.

Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevêdo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo Educacionais e Currículo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Integrante da Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas
E-mail | alessandroazevedo.ufrn@gmail.com

Prof.ª Ms. Íris Campos de Andrade
Escola Municipal de Educação Básica
Secretaria Municipal de Educação de Macau
Rio Grande do Norte
E-mail | ivysandrade@hotmail.com

Recebido 4 maio 2018

Aceito 28 maio 2018



Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil

Maria Raquel Caetano

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

Marilda de Oliveira Costa

Universidade do Estado do Mato Grosso

Resumo

O artigo examina os avanços da privatização da política educacional na proposta de formação de professores através da ONG "Ensina Brasil" na educação pública brasileira, em especial, na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Trata-se da versão brasileira da organização global Teach For All responsável pela internacionalização da ONG Teach For America. Para a análise, utilizaram-se referenciais que abordam a internacionalização de políticas educacionais, o gerencialismo e as mais recentes alterações do capitalismo global, autointitulado capitalismo social. Para tanto, utilizou-se um método que entrecruza dados coletados em sites da web e dados documentais confrontados com discursos e motivações dos principais atores, público e privado, envolvidos nas negociações e o papel reservado a cada sujeito nesse processo. Os resultados apontam para novos desenhos de políticas globais para a educação, fomentada por organizações sociais do grande capital. A educação deixa de ser um direito e torna-se objeto de caridade aos mais pobres ou mesmo um negócio.

Palavras-chave: Gestão. Privatização. Professores. Democratização.

249

Managerialism, internationalization of education and the role of Teach for All in Brazil

Abstract

The article examines the advances of the privatization of educational policy in the proposal of teacher education through the NGO "Teaches Brazil" in Brazilian public education, especially in the state educational network of Mato Grosso. This is the Brazilian version of the global Teach For All organization responsible for the internationalization of the NGO Teach For America. For the analysis, we used reference that addresses the internationalization of educational policies, managerialism and the latest changes in global capitalism, self-proclaimed social capitalism. For this, we used a method that crosses data collected in websites and documentary data confronted with speeches and motivation of the main authors, public and private, involved in the negotiations and the role reserved to each individual in this process. The results point to new designs of global policies for education, fostered by social organizations of big capital. Education ceases to be a right and becomes the object of charity to the poorest or even a business.

Keywords: Management. Privatization. Teachers. Democratization.

Gerencialismo, Internacionalización de la educación y el papel de Teach For All em Brasil

Resumen

El artículo examina los avances de la privatización de la política educativa en la propuesta de formación de profesores a través de la ONG "Ensina Brasil" en la educación pública brasileña, en especial en la red estatal de enseñanza de Mato Grosso. Se trata de la versión brasileña de la organización global Teach For All responsable de la internacionalización de la ONG Teach For America. Para el análisis, se utilizaron referenciales que abordan la internacionalización de políticas educativas, el gerencialismo y las más recientes alteraciones del capitalismo global, autointitulado capitalismo social. Para ello, se utilizó un método que entrecruza datos recolectados en sitios web y datos documentales confrontados con discursos y motivaciones de los principales actores, público y privado, involucrados en las negociaciones y el papel reservado a cada sujeto en ese proceso. Los resultados apuntan a nuevos diseños de políticas globales para la educación, fomentada por organizaciones sociales del gran capital. La educación deja de ser un derecho y se convierte en objeto de caridad a los más pobres o incluso a un negocio.

Palabras clave: Gestión. La privatización. Profesores. Democratización.

250

Introdução

A existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004; ANTUNES, 2008), materializa-se como empréstimo, convergência e transferência de políticas, e se acomodam às especificidades históricas e culturais de cada país. Aspectos dessa agenda podem ser facilmente identificados a partir da avaliação padronizada como movimento político global (SMITH, 2016) e, nessa perspectiva, a avaliação é considerada instrumento privilegiado para promover as reformas dos sistemas educativos. Complementarmente, não tem sido poucas as iniciativas de uma variedade de entidades, fundações, organizações sociais (OS) "empenhadas" em resolver os problemas educacionais, especialmente relacionados à qualidade, apontados em resultados dessas mesmas avaliações que subliminarmente, responsabiliza o professor pela eficiência e eficácia do sistema educacional. Entre os atores envolvidos em iniciativas globais, encontra-se a *Teach For All* que atua em mais de 45 países de todos os continentes, incluindo o Brasil, por meio do Ensina Brasil. A *Teach For All*, apresentada na sequência deste texto, é a responsável pela internacionalização da *Teach For América*, entidade que atua há mais



20 anos na área educacional nos Estados Unidos, por meio de recrutamento e treinamento em cinco semanas, de jovens universitários para atuar em escolas públicas, por um período de dois anos, subtraindo do professor a especificidade do trabalho docente.

A criação, expansão e atuação de entidades como a *Teach For All*, situam-se no contexto de reformas do Estado e da educação, do avanço acelerado das novas tecnologias de informação e comunicação a partir do último quarto do século XX, que deu novo impulso à globalização econômico-financeira e cultural, em “tempos de crise estrutural de acumulação do capital” (MÈSZÁROS, 2009). Nesse contexto, a atuação da *Teach For All* é parte constitutiva das reformas educacionais em curso.

Medidas para conter a crise e possibilitar a expansão, concentração e acúmulo de capital, em especial o rentista, improdutivo (BRENNER, 2003), desenvolveu-se aceleradamente e com ela duras críticas à democracia liberal burguesa e ao próprio Estado Capitalista (OFFE, 1984). A forma do Estado socialdemocrata nos países centrais, em vigor desde o pós-Segunda Guerra Mundial, foi seriamente atacada pela emergência de novas narrativas como o discurso neoliberal e conservador, aglutinado em torno de uma “Nova Direita”. Com um discurso radicalmente favorável à hegemonia do mercado em detrimento de direitos sociais e do Estado com funções empresariais, produtivas, articuladoras entre capital e trabalho, essa tendência político-ideológica orientou sucessivas reformas ao longo das décadas de 1980, 1990 e mais recentemente com a promoção dos famigerados “ajustes fiscais” promovido pelos Estados. Se a primeira onda de reformas foi protagonizada, inicialmente, pelo Partido Conservador na Inglaterra e por Republicanos, nos Estados Unidos, a segunda onda mostra que nem mesmo os partidos Trabalhistas não conseguiram escapar da lógica impositiva do capital sobre o trabalho, tal como mostra o *New Labor*, na Inglaterra, o *Australian Labor Party*, ALP, na Austrália, *New Zealand Labour Party*, da Nova Zelândia, o Partido dos Trabalhadores, no Brasil, só pra citar alguns. Pode-se considerar que essas últimas reformas, orientadas por uma Terceira Via (GIDDENS, 2001), não romperam com os preceitos neoliberais em curso. Segundo Peroni, o “neoliberalismo e a Terceira Via são os mesmos e diferentes. Eles são diferentes tipos de combinações *policy*”. A Terceira Via

[...] não seria possível sem o neoliberalismo, mas difere em aspectos importantes em termos do papel do Estado e suas relações com os setores público e privado, entre outras coisas (PERONI, 2007, p. 20).

Influenciado por essas reformas, o Brasil também incluiu-se na sanha reformista, ainda no início dos anos 1990, no governo Collor de Melo, do Partido Republicano (PR), cuja continuidade e aprofundamento deram-se com o governo de Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia (PSDB), a partir da segunda metade da década de 1990. Sem romper com os princípios neoliberais de reforma do Estado e da educação, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), com Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2006; 2007 a 2010) e Dilma Vana Rousseff (2011 a 2014; 2015)¹ pautaram suas políticas no crescimento econômico com distribuição de renda, ou seja, em consonância com o neodesenvolvimentismo latino-americano, que visava amenizar o desastre econômico e social causado pelas reformas neoliberais no continente. O neodesenvolvimentismo² é considerado como nova concepção de desenvolvimento que tem, como princípio, aliar crescimento econômico com o combate à pobreza, o desenvolvimento humano e a sustentabilidade.

252

O rastro das reformas da qual emergiu novas e complexas formas de reestruturação do Estado e da educação, no Brasil, não desapareceu no período subsequente às reformas neoliberais, ficou menos visível em razão da política neodesenvolvimentista dos governos do PT. Se, de um lado, ampliou, garantiu e implementou inúmeros direitos sociais e a inserção do país na economia global; por outro lado, os governos do PT não tiveram força suficiente para neutralizar o avanço de movimentos dos reformadores empresariais na educação. As políticas continuaram com um viés mercadológico, influenciadas por princípios de competição, meritocracia e responsabilização típicos da organização e gestão empresariais, portanto, extraídas do mercado, transpostas e adaptadas ao meio educacional cujas mudanças mais visíveis manifestam-se por meio de diferentes arranjos, entre eles o público-privado que levam à privatização da educação, conforme adverte Lima (2013).

Nesse contexto, as Organizações Não-Governamentais ganharam relevância, protagonizando o que pode ser considerado uma verdadeira “Revolução Copernicana” na educação pública. Tais mudanças abrangem o próprio conteúdo da educação manifestamente por meio de áreas como o currículo, a avaliação, o planejamento e a gestão, a carreira docente, os



princípios, direitos e responsabilidades do Poder Público em assegurar o direito à educação com gestão pública, garantia de acesso, permanência e terminalidade da escolarização de crianças e jovens, com qualidade socialmente referenciada, ou seja, com qualidade científica, pedagógica e democrática.

A reforma gerencial foi um movimento mundial em intensidades diferentes, mas marcada, predominantemente, por conceitos comuns, como valorização das funções gerenciais na administração pública, controle de resultados, autonomia de gestão, responsabilidade individual na prestação de serviços públicos baseados em metas de desempenho, desenvolvimento de instrumentos que visam à eficiência e à eficácia na gestão, avaliação dos programas e medidas de incentivos aos administradores para melhorar a gestão (PEREIRA, 1998). No Brasil, o gerencialismo ganha materialidade mais expressiva a partir da Reforma do Estado (1995-1999), quando Bresser-Pereira implanta o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

O alargamento da reforma gerencial estendeu-se aos entes federados e o estado de Mato Grosso não ficou imune às influências da tendência gerencialista na educação básica mato-grossense. Essa tendência tem seus antecedentes nos anos 1990, com iniciativas governamentais voltadas para diferentes formas de arranjos institucionais, tanto com o Ministério da Educação e o Banco Mundial, quanto com entidades do setor privado, por meio de parcerias e contratos de gestão, consultorias, compra de materiais apostilados, assim como por iniciativa própria, em aparente tensão com os princípios formais da gestão democrática, também instituídos no mesmo período (MATO GROSSO, 1998). Destaca-se a parceria da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) com o Ensina Brasil, firmada por meio do Consórcio Brasil Central (associação pública formada por cinco Estados do Norte, Centro-Oeste e o Distrito Federal que atua em várias áreas) com a *Teach For All*, no ano de 2016 (MATO GROSSO, 2016). Documentos publicados tanto no Diário Oficial de Mato Grosso, como na página oficial da SEDUC e jornais da capital (Mídia News, 2017) dão conta que o convênio entrou em vigor a partir de 2017, com 35 "Ensinas"³, distribuídos em 10 escolas estaduais da rede pública.

Este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa realizada com o objetivo de analisar os avanços denominados de privatização da política educacional na proposta de formação de professores que vem sendo implantada, recentemente, na educação pública do estado de Mato Grosso por uma instituição que se apresenta como Organização Social e que integra

uma rede global, a *Teach For All*. Para responder a esse objetivo, o artigo foi dividido em três seções: Gerencialismo e perspectivas atuais do capitalismo para as políticas educacionais, em que são apresentadas as atuais políticas educacionais como parte das redefinições do papel do Estado que alteram a gestão pública, gestão da educação e da escola com concepções gerencialistas em que o modelo gerencial possibilita que o Estado crie condições para o aumento dos investimentos privados na educação pública. A recorrência de parcerias público-privadas no Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso e indicativos de hegemonia gerencialista em educação é a subseção em que se expõe as mudanças ocorridas na gestão da educação no estado do Mato Grosso através da implantação de projetos e programas como parte das reformas apresentadas como modernizadoras que vem alterando a lógica de gestão democrática construída pelos professores historicamente para a gestão por resultados, incluindo a formação de professores. Na terceira seção, a Rede *Teach For All*, o Programa Ensina Brasil ou terceirizando a formação do professor em que se discorre sobre a rede global que busca direcionar a política de formação de professores implantada na rede estadual de ensino do Mato Grosso. Ao final, têm-se algumas considerações sobre a relação entre as reformas gerenciais, as recentes estratégias de reorganização do capital global e as incursões de atores sociais globais, ativistas de uma “nova filantropia” e que vem delineando políticas globais de educação, cujas escola e educação pobres são voltadas para regiões e países mais pobres do globo. Considera-se, ainda, que a presença do Estado é indispensável pela organização, colaboração, articulação e atuação direta com outras esferas de governo e sociedade na elaboração, organização, gestão e financiamento da educação.

254

Gerencialismo e perspectivas atuais do capitalismo para as políticas educacionais

A política educacional é parte constitutiva das mudanças que vêm ocorrendo na redefinição do papel do Estado, com base nas múltiplas relações com o contexto histórico, político e social. Essas redefinições fazem parte de um contexto mais amplo, inseridos na crise do capital (PERONI, 2015; CAETANO, 2015). Concorde-se com Mészáros (2002) que o capitalismo foi construído ao



longo de um processo histórico que evoluiu de maneira incontrolável e se torna um controle totalizante, na medida em que todos os seres humanos devem se ajustar a ele com o risco de não sobreviverem. A característica de “[...] engolir a tudo e a todos lhe concede o caráter de dinamismo que, por sua vez, conduz à ineficácia qualquer tentativa de controle” (MÉSZÁROS, 2002, p. 72).

No processo que se desdobra como consequência das formas contemporâneas de avanço do capital e, entre elas, como parte das políticas neoliberais, estão as reformas da gestão pública, introdução da gestão gerencial como uma política que traz alterações ao Estado, à sociedade e à educação. Ao fazer a crítica, Clarke e Newman (1997) apresentam o gerencialismo como a concepção que produz um Estado mais capaz de cumprir suas funções através de três aspectos centrais: economia, eficiência e efetividade e deveriam ser alcançados principalmente através da incorporação da lógica do mercado – entendida como superior à lógica do público – e de uma maior disciplina no serviço público para o oferecimento de serviços com melhor custo-benefício, o que seria garantido pela liberdade para gerenciar.

É nesse contexto que as reformas instituídas a partir dos anos 90 do século passado e que se aprofundam até os dias atuais, instauraram a “administração pública gerencial”, que alterou o modelo de gestão pública, consequentemente, da gestão da educação e da escola, implantando a cultura gerencial.

Na educação, as mudanças têm operado através do Terceiro Setor, estratégia utilizada pela Terceira Via para materializar o projeto do capital. Peroni(2008) destaca que as teorias Neoliberal e Terceira Via têm em comum o diagnóstico da crise do capital, de que o culpado é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação. “Nos dois, o Estado não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: um repassa para o mercado e o outro para a chamada sociedade civil” (PERONI, 2008, p. 2).

Atualmente no Brasil, após o processo de *impeachment* da presidente Dilma Roussef, a radicalização do projeto liberal, derrotado nas últimas quatro eleições, vem levando ao extremo a reforma do Estado iniciada nos anos de 1990. “O objetivo é ‘privatizar tudo o que for possível’, tanto na infraestrutura econômica quanto na infraestrutura social” (FAGNANI, 2017, p. 11). Estudos realizados pelo autor apontam a destruição do sistema social do país como: “[...] o novo regime fiscal, o fim de vinculações de recursos para a área social;

a reforma da previdência social; a reforma tributária e os retrocessos nos direitos trabalhistas e sindicais [...]” (FAGNANI, 2017, p. 11) o que apresenta sérios riscos e retrocessos às políticas sociais e aos trabalhadores.

No contexto atual de redefinição do papel do Estado, ganham força as estratégias de privatização do público e das parcerias com o terceiro setor mercantil como fundações, institutos ligados a empresas do mercado. A inserção da gestão privada na educação como proposta de melhoria da qualidade e as políticas nacionais que viabilizam a reprodução do capital pela educação como mercadoria, integram a lógica gerencial das reformas. Essas iniciativas alteram a lógica de gestão do público apresentando o mercado como parâmetro de qualidade e apresenta como centralidade a ampliação da esfera denominada de pública não estatal ou seja, a ampliação dos mecanismos de mercado no interior do público para que o Estado possa dividir e/ou repassar as responsabilidades e ações para o setor privado.

A lógica do mercado que, antes, era limitada na educação, passa agora a se constituir num mercado em ascensão em nível global com a introdução de mecanismos mercantis no interior da educação pública. Como defendeu Porter (1993) a educação é elevada à categoria mercantil para promover a “vantagem competitiva das nações”. Nesse sentido,

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios (BALL, 2014, p. 1108).

O modelo gerencial possibilita que o Estado crie condições para o aumento dos investimentos privados na educação pública. As experiências, introduzidas pela Nova Gestão Pública, representam uma múltipla e diversificada experiência teórica e aplicada, com variadas ênfases e formatos, na renovação da gestão nos Estados:

Não há dúvida de que o gerencialismo tornou-se algo como um modelo global para reforma, em relação ao qual, noções de desenvolvimento ou subdesenvolvimento de estados eram avaliadas, alimentando um extenso mercado para importação de habilidades e modelos do Reino Unido, EUA e Nova Zelândia e para expansão de consultorias em gestão que embrulhavam modelos de negócios



e modelos de reforma e os comercializavam através de fronteiras nacionais (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 355-356).

As reformas no Brasil e no contexto latino-americano vêm ocorrendo sob o ideário do Neoliberalismo e da Terceira Via, mas também nos últimos anos como um movimento articulado de ideias liberais em ascensão, influenciadas por grandes corporações norte-americanas que vêm financiando e apoiando institutos, fundações e diferentes movimentos liberais. Esses movimentos, em escala global, são articulados especialmente por corporações internacionais como *Atlas Network*, *Bill e Melinda Gates Foundation*, *Cato Institute*, *Koch Foundation* entre muitos outros.

Desde a década de 90 do século passado, a educação é considerada um serviço não exclusivo do Estado, podendo transformar-se em organização social (OS) recebedora de recursos do orçamento público, tornando-se organizações públicas não estatais (BRASIL, 1995). Atualmente, as Organizações Sociais, a terceirização, as parcerias, vêm sendo implantadas na educação pública em vários estados brasileiros como é o caso recente dos estados de Goiás, Mato Grosso, Santa Catarina, Espírito Santo e Pará.

No contexto brasileiro, o repasse das políticas sociais ao Terceiro Setor denominado de terceiro setor mercantil (PERONI, 2013) é uma das estratégias utilizadas pelo Estado que abre espaço para atuação das instituições não estatais, como ONGs, fundações, institutos e mais recentemente através das OS - Organizações Sociais, atuando fortemente na terceirização dos serviços sociais. Essas instituições, por vezes, assumem o papel do Estado na elaboração de políticas, execução de programas, projetos e ações, e o Estado passa a ser um importante criador de mercados na área educacional. Nesse cenário, torna-se cada vez mais crescente a tendência dos governos de introduzir formas de privatização na educação pública ou em setores da educação pública através dos novos filantropos que vêm operando em nível global esperando retorno de suas doações. "Os novos filantropos querem ver impactos e resultados claros e mensuráveis de seus investimentos de tempo e dinheiro" (BALL, 2014, p. 122). Não há tempo a perder, os resultados são importantes para as avaliações, *rankings* e as evidências baseadas em indicadores de desempenho.

Outra forma de participação do setor privado, nos processos de tomada de decisão, é a privatização da política que ocorre "através de ideias

e produção de textos da política por empresas educacionais e consultorias para e no interior do Estado através de assessorias, consultorias, recomendações” (BALL, 2014, p. 162 e 163 ou seja, “[...] os governos compram o conhecimento de política [...]” e a política transformada em mercadoria. Discursivamente, “[...] a participação do privado está se firmando rapidamente como um melhor caminho (*the one best way*) para pensar a respeito da futura cessão do setor público” (BALL, 2014, p. 162).

Essas iniciativas vêm ocorrendo através da constituição de redes globais com especial participação do setor privado. No Brasil, sobressai a atuação do Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna que vem produzindo políticas e programas de educação básica para os sistemas públicos⁴.

A internacionalização das redes educacionais avançam tornando-se cada vez mais globais ao invés de locais ou nacionais (BALL, 2014) como é o caso da Rede *Teach For All* que opera no Brasil com o nome de Ensina Brasil e recentemente firmou parceria com o estado do Mato Grosso.

258 A recorrência de parcerias público-privadas no Sistema Estadual de Educação de Grosso e indicativos de hegemonia gerencialista em educação

A oferta da educação no Estado de Mato Grosso dá-se pelas esferas pública e privada, em seus diferentes níveis e modalidades. Como assegura Cury (2013)⁵, a esfera pública nunca representou ameaça ao setor privado no campo educacional, o que existe, desde as reformas gerenciais, são relações muito mais complexas entre o público e o privado, que têm alterado o conceito de educação e de escola públicas, ao introduzir um *ethos* do meio empresarial para o meio educacional. A educação é ofertada pela esfera pública – nas redes federal, estadual e municipal – e pela esfera privada em seus variados níveis e modalidades. A esfera pública estadual oferece à população educação em diferentes níveis, estando a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a oferta do Ensino Superior e da Educação Profissional e Tecnológica sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC), por meio da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e de escolas técnicas estaduais, respectivamente.



Dados do Censo de 2014 apontam que a rede estadual é composta por 632 unidades escolares que trabalham, além do ensino regular, com modalidades diferenciadas, tais como: Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica/Nível Médio e Educação do Campo. O número de alunos matriculados na rede em 2014, de acordo com o Censo Escolar, foi de 413.854 alunos (BRASIL, MEC/INEP, 2015). Desses, 72.617 frequentaram a primeira etapa do Ensino Fundamental regular.

O Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso é composto pelo Conselho Estadual de Educação, o Fórum Estadual de Educação, a Secretaria de Estado de Educação e a rede de escolas públicas estaduais. Conforme organograma do órgão publicado no Decreto nº 1106, de 25 de abril de 2012, a SEDUC/MT está organizada em seis níveis, cada um com atuação específica na Educação Básica do Estado.

As ações da SEDUC nos municípios são intermediadas, principalmente, pelas Assessorias Pedagógicas e pelos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPROS) (AMARAL, 2014). Há, no estado, 130 Assessorias Pedagógicas vinculadas à Superintendência de Gestão Escolar e 15 CEFAPROS ligados à Superintendência de Formação. Estes representam a SEDUC junto às escolas da rede pública estadual ou junto às Secretarias Municipais de Educação, quando há convênios entre municípios e estado. As Assessorias têm sob sua responsabilidade o monitoramento das políticas educacionais nas escolas estaduais, de cunho técnico e fortemente burocrático. Entre as funções desempenhadas por esse órgão, estão orientar, acompanhar e analisar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), tendo por base instrumentos emanados do órgão central, e monitorar a execução do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) nas unidades escolares mediante instrumentos avaliativos, emitidos pelo órgão central.

O PDE pode ser considerado um dos primeiros casos de adoção de princípios do novo gerencialismo na educação pública de Mato Grosso, no final dos anos 1990, período marcado pelo alinhamento do governo Dante de Oliveira ao Governo Federal, ambos do PSDB. Ao mesmo tempo que o governo Dante de Oliveira adotava medidas de contenção de gastos por meio de política e da administração pública e da reforma fiscal, era aprovada a Lei nº 7.040/1998 de Gestão Democrática do Ensino Público Estadual.

A aprovação dessa lei não serviu de constrangimento à adoção de políticas de cunho gerencialista na administração pública e na educação estadual. Oriundo de acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e o Banco Mundial, o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)⁶, criado em 1998, deu sustentação ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), seu principal projeto. Este se materializa por meio de planejamento estratégico gerencial, na busca da modernização da gestão e fortalecimento da autonomia escolar e de melhoria da qualidade do ensino (XAVIER; SOBRINHO, 1999).

O baixo desempenho dos estudantes mato-grossenses nos testes motivou o governo do estado (Blairo Maggi - 2003/2006-2007/2010) a buscar alternativas de melhoria dos resultados educacionais junto ao setor privado (AMARAL, 2014), resultando em duas parcerias entre 2006 e 2008: uma com a Fundação CESGRANRIO⁷; a outra com o Instituto Ayrton Senna (IAS). Com a CESGRANRIO, adotou-se o projeto Eterno Aprendiz – Avaliação de alunos do Ensino Fundamental e capacitação docente de Língua Portuguesa e Matemática das escolas públicas estaduais, em 2006, e com o IAS, os Programas Se Liga e Acelera Brasil, em 2007, sendo implantado, em 2008, o Circuito Campeão, programa este de cunho preventivo, com estratégias de gerenciamento dos resultados da aprendizagem. Com base nesse programa, foi implantado o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA), totalmente informatizado, com o objetivo de monitorar e acompanhar a aprendizagem de crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental, nas áreas de Português e Matemática, em consonância com a matriz de referência da Provinha Brasil. A partir do fim de 2015, as iniciativas do governo estadual rumo à privatização da educação a partir da reforma educacional em curso foram intensificadas. Inicialmente, com a contratação do CAED – Centro de políticas públicas e avaliação da educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, “uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas”, para a realização de uma Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE-MT), além das já existentes avaliações em larga escala sob a responsabilidade do governo federal. Em seguida, estabeleceu-se a parceria com a FALCONI (Consultores de resultados – empresa cujo objetivo é identificar problemas e causas e “transferir conhecimento gerencial com foco em resultados”) e o Programa de Gestão para Resultados em Educação, com o propósito de formar diretores de escolas na perspectiva de “gestão de resultados” e também



os professores formadores que atuam no CEFAPRO (Centro de Atualização e Formação dos Profissionais da Educação Básica).

Outra investida do governo se deu por meio da Portaria nº 182/2016/GS/SEDUC/MT, que instituiu uma Comissão Interna de estudo para análise e proposição de alteração da Lei nº 7.040/98, que trata da gestão democrática das escolas em Mato Grosso. Como se não bastassem, as propostas de formação continuada que vinham se desenvolvendo nas escolas foram alteradas, não só no que diz respeito aos princípios que orientam os processos de formação docente, mas também em relação à organização do trabalho pedagógico restrito e amplo⁸. A recente contratação de serviços do Programa Ensina Brasil da Rede *Teach For All* é um forte indicativo das reais intenções do governo do estado com propostas fragmentadas de programas educacionais que, no seu conjunto, apontam para a privatização da educação pública.

A Rede Teach For All, o Programa Ensina Brasil ou terceirizando a formação do professor

A *Teach For All*, lançada em 2007, é uma rede global de mais de 40 organizações parceiras independentes pelo mundo, financiados localmente com uma visão compartilhada para criar oportunidades educacionais ampliada em seus países, segundo dados do *site* (TEACH FOR ALL, 2017).

Cada organização recruta e desenvolve diversos futuros líderes para ensinar diferentes disciplinas em grandes salas de aula em busca de oportunidades expandidas para as crianças. Justificando que “[...] não há muito para aprender através das fronteiras”. *Teach For All* tem uma abordagem global, ou seja, o mesmo programa é utilizado para diferentes contextos.

Nesse caso, a rede passa a atuar com os mesmos princípios: recrutamento, seleção e aplicação de conhecimentos práticos em parcerias com governos e instituições privadas com ênfase numa formação aligeirada de professores com caráter prático, do saber-fazer, deixando de lado a formação política-pedagógica, esvaziando o conteúdo da formação. Cria-se, assim, a indústria da formação aligeirada (FREITAS, 2016).

A *Teach For All* lança no mercado profissional da educação 8 a 10 mil professores por ano (FREITAS, 2016). É a internacionalização de uma ONG americana chamada *Teach For América*. Forma professores em cinco

semanas e é sustentada com dinheiro que inclui financiamento privado, oriundo de Fundações da Família Walton e de Bill Gates. É uma forma improvisada de aumentar os quadros de professores para atender à demanda por mais professores.

No Brasil, é caracterizada como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público-OSCIP, entidade privada que pode receber recursos do Estado e de instituições privadas e se chama Ensina Brasil. Se apresenta como uma organização 100% brasileira, independente e sem fins lucrativos e é mantido através de doações que recebe de seus parceiros.

Conforme o programa, o objetivo da rede é a troca de experiência e compartilhamento de conhecimentos e metodologias entre organizações que adotam esse mesmo programa ao redor do mundo. A instituição trabalha para expandir oportunidades educacionais acelerando o impacto das organizações que formam a rede, compartilhando aprendizados e informações, de modo a gerar sinergias que ajudem a superar os desafios e maximizar os impactos (CAETANO, 2018). Concorda-se com Ball (2014, p. 123) que chama de “[...] soluções rápidas para problemas difíceis”. Segundo o autor, as soluções rápidas têm três componentes: são técnicas (utilizam uma única e nova tecnologia), são genéricas (aplicáveis independente da diversidade e contexto locais), podem ampliar-se (do âmbito local, nacional e internacional). Esses componentes são encontrados na Teach for All como uma rede internacional de formação de professores e que abriga o Ensina Brasil.

Fazem parte dos parceiros institucionais a Fundação Estudar, a Bain&Company, Brasil Cursinhos, Brasil Jr, MGov e AIESEC (*Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales*) e FEJESP. Como apoiadores institucionais: Instituto Sonho Grande, Instituto Samuel Klein, Fundação Arymax, Omidyar Network, Garcia Family Foudation, Grupo Sinergisa, The Haddad Foudation, Instituto Península, Fundação Lemann, Fundação Itaú Social. Esses últimos atuam, também, na Reforma do Ensino Médio, direcionando a política e fornecendo soluções para os problemas educacionais. Desse grupo de organizações apresentadas, muitas delas estão voltadas à formação da juventude através do empreendedorismo e do desenvolvimento de lideranças e fazem parte de redes globais ligadas à filantropia empresarial.



Vale destacar que o programa se apresenta com o discurso da inovação e liderança dos professores, conceito muito utilizado e valorizado nas reformas educacionais pelos empresários.

No Brasil e no mundo, os parceiros também têm em comum três características no desenho organizacional que são fundamentais para o sucesso do modelo e da missão:

Operar empresa sem fins lucrativos empenhada em trabalhar a nível nacional, inovando e adaptando a abordagem ao contexto local; manter a independência do controle do governo e outras entidades externas, com uma placa autônoma, uma base de financiamento diversificada, e a liberdade para tomar decisões operacionais, desafiar paradigmas tradicionais e sustentar a abordagem em face da mudança externa; parcerias com os setores público e privado para garantir as colocações de ensino, financiamento e ambiente político favorável necessárias para atingir a missão compartilhada e sustentar impacto ao longo do tempo; assegurar a representação e inclusão de diversos membros da equipe, os participantes, alunos, e os suportes, com um foco sobre aqueles que compartilham o futuro de seus alunos (TEACH FOR ALL, 2017).

Vale salientar o interesse de grupos financeiros e filantropos, interessados em promover iniciativas na educação e na formação de professores em âmbito nacional e global com a incorporação da educação pública a uma lógica empresarial contemporânea, ou seja, a educação passa a integrar o setor de serviço e a escola é vista como empresa. E uma empresa visa lucros, resultados que devem ser medidos. Portanto, seria transpor à educação pública uma ideologia de produtividade e controle de qualidade, como preconiza a Teoria de Administração da Qualidade Total, especialmente relacionada ao trabalho do professor. Ademais, leva as reformas neoliberais globais a diferentes países, construindo uma hegemonia sobre a política e o conteúdo educacional.

○ Ensiná Brasil opera no recrutamento e na seleção de jovens talentos, de diversas carreiras, formação inicial voltada ao desenvolvimento de práticas para a sala de aula e habilidades de liderança (humildade, resiliência, liderança, motivação, resolução de problemas, entre outros); alocação por dois anos como professor remunerado de escola pública em período integral, lecionando alguma matéria relacionada à sua graduação e formação contínua

ao longo dos dois anos do programa com acompanhamento constante de tutores e mentoria de professores veteranos e profissionais de diversas áreas. Segundo o *site* (<http://ensinabrasil.org/sejaumensina>), para ser um “Ensina”, é necessário ser um profissional comprometido, trabalhando em diferentes áreas e iniciativas, para que uma mudança sistêmica ocorra. O Programa busca jovens talentos de diversas carreiras que almejam trabalhar com um propósito e queiram direcionar seus talentos e esforços para os problemas mais complexos do país.

Para Souza e Sarti (2014), as principais habilidades desenvolvidas para a preparação desse novo professor têm assumido lugar de destaque no mercado formativo docente. As questões pedagógicas que ampliam a visão de mundo do professor em formação são relegadas a um segundo plano.

A invenção de um novo professor visa atender às exigências atuais de um país que vem sofrendo transformações bastante significativas na área educacional, em conformidade com a hegemonia do capital financeiro global, portanto, em um momento de intensa correlação de forças entre capital e trabalho de disputa por projetos antagônicos.

Entre os estados brasileiros a implantar o programa, encontram-se Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e muito recentemente o estado do Espírito Santo. Nesse penúltimo, o Programa foi instituído, em 2017, pela Rede Estadual de Ensino, por meio do Decreto nº 14.602 (31 de outubro de 2016), e implantado no ensino fundamental e médio de sete escolas estaduais de Campo Grande que aderiram ao programa.

O Secretário de Estado de Educação de Mato Grosso, Marco Marrafon, concedeu entrevista ao Mídia News em 18 de junho de 2017 quando informou a origem da parceria com a *Teach For All*: “O nosso caso específico a gente trouxe via o Consórcio Brasil Central (associação pública formada por cinco Estados do Norte, Centro-Oeste e o Distrito Federal que atua em várias áreas). No estado de Mato Grosso, o Programa foi instituído também em 2017, por meio de Acordo de Cooperação nº 0367/2016 (10 de maio de 2016), firmado entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a ENSINA.BR, com vigência até 10 de maio de 2019, cujo objeto refere-se

[...] a inovação da área de educação do Estado, por meio da conjugação de esforços entre os partícipes visando o desenvolvimento de programa de incentivo à docência e à inovação metodológica



no ensino básico estadual, no modelo *Teach For All* (ACORDO DE COOPERAÇÃO, 2016, p.3).

Posteriormente, o Estado publicou edital para seleção dos “Ensina”. Foram selecionados 35 recém-formados de universidades brasileiras, distribuídos em 10 escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, da capital Cuiabá e de Várzea Grande, situada na região metropolitana. Cada uma das escolas recebeu entre dois a três recém-formados para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e anos iniciais do Ensino Médio.

A implantação do Ensina Brasil em Mato Grosso não é unanimidade, bem como apresenta resistência dos professores. Conforme o Sindicato dos Professores do Estado (SINTEP),

A Secretaria de Estado de Educação vem interferindo de forma direta na gestão da escola. Primeiro foi a implantação pela via da coação do então diretor da escola para aceitar de forma unilateral e sem diálogo com a comunidade escolar, um projeto desenvolvido pela ONG Ensina Brasil, tido como de “inovação” pedagógica. A ONG Ensina Brasil se apresenta aos governos, como não tendo interesses financeiros, mas no fundo não tem é compromisso com a qualidade social da educação e se oferecem a implantar projetos ditos ‘inovadores’ com a contratação de profissionais não-docentes ou em formação, para atuar com salário e regime diferenciado de jornada na escola. Com a falsa realidade de que a experiência não tem custos para o Estado, a ONG Ensina Brasil é ligada a uma ONG dos Estados Unidos chamada *Teacher For All* (Professores para Todos), que pretende implantar nos sistemas públicos as práticas de flexibilização e minimização do Estado nas políticas públicas educacionais (SINTEPVG, 2017).

Diversos foram os movimentos realizados pelo Sindicato dos Professores em oposição à implantação do programa e a todas as demais formas de privatização adotadas pelo governo do estado do Mato Grosso como a terceirização, diminuição dos repasses às escolas, parcerias com o setor privado, conveniamentos que atacam de forma direta a gestão democrática, construída pelos professores ao longo de décadas, alterando a lógica de gestão e o direcionamento da política educacional. Como consequência, instala uma corporação internacional ligada à indústria de formação de professores.

Com relação à duração do programa, o prazo de dois anos mostrou-se como o tempo mínimo para que o participante consiga assimilar o conteúdo das formações e aplicar esse conhecimento de forma efetiva em sala de aula, gerando o impacto desejado em seus alunos e consolidando, em si mesmo as habilidades necessárias para continuar impactando a sociedade ao sair do programa. Quanto ao salário, o participante é contratado diretamente pelos governos parceiros, podendo variar de acordo com a sua alocação no programa (ENSINA BRASIL, 2016).

O financiamento do programa é arcado pelo Ensina Brasil, enquanto os salários dos participantes, pelos contratantes. No entanto essa forma de encaminhar as contratações e a formação dos professores pode ter repercussões para o trabalho docente por ser uma terceirização da formação docente. Não é necessário ter licenciatura para participar do programa.

Para Oliveira (2016, p. 1), que faz a crítica a essa proposta, iniciativas como essas “[...] produzirão profissionais que estarão em contato diário com jovens estudantes, mas que em nenhum momento de sua trajetória profissional aprofundaram uma reflexão sobre o ato de educar”.

Para a autora, esses profissionais serão professores certificados para atuar com adolescentes mas sequer (re)conhecerão um debate qualificado sobre educação, fazendo de sua atuação “um bico”. Hoje, estão aqui e amanhã ali, mas poderão participar dos projetos das escolas e decidir sobre a vida dos estudantes.

Coincidência, ou não, a recém-aprovada Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, de (contra) reforma do Ensino Médio instituiu a figura do profissional com “notório saber” em substituição a um profissional da área, ou seja, sem a devida qualificação didático pedagógica e por área do conhecimento, para atuar na educação formal, de modo que essa proposta ressuscite o profissional leigo, que, por décadas atuou na área educacional e para cuja qualificação profissional governos das últimas décadas têm empreendido esforços. Tal reforma parece convergir para aquilo que propõe a formação no *Teach For All*, como alertou Freitas (2016). Nessa passagem, no site do programa deixa claro que

[...] a escolha de quais disciplinas devem ser lecionadas pelos participantes é feita pelo Ensina Brasil em conjunto com os governos parceiros e diretores das escolas, e leva em consideração



as necessidades específicas de cada escola e da comunidade escolar. O participante irá lecionar uma matéria que tenha relação com a sua área de formação (por exemplo, engenheiros podem lecionar matemática e receberão a formação pedagógica e a licenciatura específica dessa disciplina). Durante o processo seletivo é possível ao candidato sinalizar a sua preferência. Faremos o possível para atender às solicitações, mas não há garantia de que elas serão concretizadas (ENSINA BRASIL, 2017).

O risco dessa formação é de ser substituída pela certificação, além de permitir atrair profissionais de outras áreas para curtos períodos de exercício profissional, o que gera rotatividade na escola e o professor não cria vínculo com a escola, com os colegas e com os alunos, o que, atualmente, pode ser uma estratégia. Conforme Caetano (2018), o campo pedagógico é desvalorizado, bem como a profissionalização docente. Há uma tendência à desvalorização da categoria “professor” e considerando que a atual proposta de reforma do ensino médio propõe o notório saber em que as disciplinas que compõem o currículo poderão ser lecionadas por profissionais que não possuem formação adequada, mas “notório saber” na área onde atuarão, o resultado levará ao aprofundamento da precarização da educação e do trabalho docente (CAETANO, 2018).

Outra questão importante é que esse professor não tem estabilidade, uma vez que será subcontratado por tempo determinado, ou seja, será um professor terceirizado, sem vínculo e não sindicalizado (CAETANO, 2018). A tarefa de educar se define não pela identidade ou pertencimento a um grupo profissional, mas pelo seu interesse e dedicação declarados. Portanto, a desarticulação da categoria docente dificulta a representação e reivindicações coletivas.

Esse programa faz avançar o sistema de privatização da educação, especialmente numa área de grande importância no contexto educacional, a formação de professores. Desqualifica e desprofissionaliza o trabalho docente, defende o aligeiramento da formação, quando prioriza a formação continuada, em lugar da inicial, com um caráter eminentemente instrumental. Com o lançamento da atual política de formação de professores em 28 de fevereiro de 2018 pelo MEC, em que propõe projetos favorecendo a prática e desconsidera uma formação que privilegie a reflexão através de políticas públicas para tal, o *Teach For all* torna-se um programa que atende a esses interesses.

Nos Estados Unidos, o Relatório *Teach For America: a Review of the evidence* (2010) revela a falta de um impacto consistente do programa *Teach For All*. Também em artigo publicado por La Londe, Brewer & Lubienski (2015), ressaltam a falta de dados mais concretos sobre o programa. O resumo abaixo é uma pequena mostra da atuação dessas organizações nos Estados Unidos há mais de duas décadas, sem, no entanto, resolverem os problemas por lá:

O que sabemos agora sobre a *Teach For America* (TFA): a base de pesquisa crescente sobre a TFA revela um cenário misto, mas também mostra que a defesa da TFA é enganosa (ver também 'três maiores mentiras'). Além disso, a TFA contribui negativamente para alguns problemas centrais que a educação pública enfrenta: evasão de professores; rotatividade do professor; e atribuição desigual de professores (alta pobreza e estudantes das minorias sendo atribuídos desproporcionalmente a professores novos e não certificados) (FREITAS, 2016).

Com as reformas educacionais em curso pelo mundo e através das pesquisas já realizadas (CAETANO, 2013; COSTA, 2011; PERONI, 2015), pode-se afirmar que o que está sendo disputado é o conteúdo da educação pública brasileira, através do direcionamento da política de formação de professores, o que se vê, como exemplo, neste artigo.

Essas tendências influenciam as políticas educacionais especialmente na formação de professores e alteram o conteúdo da educação, da formação e das condições de contratação dos professores; das atividades das escolas no dia-a-dia e também a formação dos alunos. É o "professor mínimo" segundo Bochetti (2014, p. 186), modelo reproduzido em processos simplificados de ação sobre si mesmo que no, atual contexto político, histórico, econômico e social, começa a tomar corpo, através do discurso de inovação na escola e na sala de aula, atrelada à ideia de ativismo, praticismo e utilitarismo.

Considerações Finais

O presente artigo teve por objetivo analisar os avanços da privatização da política educacional na proposta de formação de professores através da ONG "Ensina Brasil" na educação pública, em especial, na rede estadual de ensino de Mato Grosso, a partir de 2015.



Na rede estadual de ensino de Mato Grosso, percebe-se a alteração no Sistema Estadual de Ensino, influenciada pela égide do novo gerencialismo, analisado a partir de políticas, estratégias e alterações na legislação governamental implementadas por governos das últimas décadas do século XX e do presente século. Destaca-se, especialmente, as parcerias público – privadas entre o poder público estadual, entidades e fundações do terceiro setor mercantil com atuação em várias esferas de governos no país, culminando com as mais recentes incursões de parcerias com uma rede global, a *Teach For All* que opera no Brasil como Ensina Brasil que traz consequências para a formação de professores, alterando a cultura educacional.

Em relação ao Ensina Brasil, ele opera como formador de professores para as redes públicas de ensino com uma proposta questionável quanto à forma de encaminhar as contratações e o conteúdo da formação dos professores que pode ter repercussões para o trabalho docente.

O papel do professor passa a ser ressignificado, com uma proposta de formação utilitarista, em que a teoria é dissociada da prática. Nessa proposta de formação, o saber fazer torna-se a competência mais importante para o professor, uma vez que a formação não propõe uma reflexão teórica que aprofunde o papel deste. Esse tipo de formação passa a ser do interesse das empresas e dos estados nesse momento particular, quando a aplicação prática está descolada das reflexões políticas e filosóficas, uma espécie de treinamento no modelo empresarial sob a proposta de inovação.

Também faz parte desse processo a alteração da lógica de gestão, de democrática para gerencial, que é o componente-chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a relação estabelecida entre a escola, professores, alunos e comunidade.

Ao recuperar aspectos da atuação da *Teach For All* em países como os Estados Unidos, mostram-se os resultados pífios de sua atuação e que passam a ser modelo para o caso brasileiro. As investidas dos empresários, na educação, têm servido de orientação à formação docente no país, banalizando a profissão docente no contexto de duras investidas contra as políticas públicas, em especial os professores de escolas públicas, modificando o conteúdo da formação e as formas de atuação.

A educação deixa de ser um direito e torna-se objeto um negócio; alteram-se o conteúdo da educação e o lócus da formação docente; substitui-se o princípio democrático de autodeterminação didático-pedagógica e de organização e gestão da escola pública por orientações mercadológicas nas quais a educação pública integra o setor de serviços, constituindo-se mais um produto com valor de troca no mercado. Conclui-se, evidenciando, no artigo, como as instituições privadas organizadas em rede, vêm orientando as políticas educacionais em curso no país trazendo consequências para a gestão democrática da educação.

Essa forma peculiar de relação entre o público e o privado, a partir de parcerias, terceirização ou outras formas de gestão, opera com a instalação de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública e da escola. O programa Ensina Brasil, com a proposta de atuar nas redes públicas, precariza e desprofissionaliza o trabalho do professor.

Notas

270

- 1 A Presidente Dilma Vana Rousseff foi destituída do cargo por meio de um “[...] processo de impeachment” em 31 de agosto de 2016, compreendido por Noam Chomsky como um golpe brando (ARAUJO, 2016). O interesse desses atores é em implementar uma agenda ultra liberal e conservadora no país de modo a neutralizar iniciativas, tanto político partidária à esquerda quanto os movimentos sociais populares.
- 2 A América Latina após a eleição de presidentes de orientação de centro-esquerda buscaram implementar agendas desenvolvimentistas e estariam vivenciando a construção – ao menos no plano retórico e de formulação de políticas interna e externa – de um novo modelo ou ideal de Estado, que concentra os discursos contrários aos ideais neoliberais e propõe novas perspectivas acerca do desenvolvimento e, conseqüentemente, do papel do Estado. A referida corrente de pensamento é denominada de neodesenvolvimentista ou novo-desenvolvimentista.
- 3 Nome atribuído aos estudantes que atuam no âmbito da ONG Teach For All.
- 4 Ver Peroni (2013, 2015).
- 5 Disponível em: <http://www.anped.org.br/.../videos-conferencia-livre-sistema-nacional-de-educacao-e-a-conae-2014-6-de-maio-de-2013>. Acesso em: 29 set. 2014.
- 6 O Programa destina-se às regiões mais pobres do Brasil (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) e, dentro destas, às microrregiões mais populosas, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (FONSECA, 2003).
- 7 A parceria com a SEDUC/MT teve início em 2006, com o objetivo de avaliar os mais de 300 mil alunos do Ensino Fundamental das escolas estaduais nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e capacitar 5.800 professores efetivos em exercício das respectivas disciplinas, visando a reverter os indicadores (AMARAL, 2014).



- 8 De acordo com Freitas (2008, p. 86) a organização do trabalho pedagógico pode ser entendida em dois níveis: "a) como trabalho que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico na escola, enquanto projeto político pedagógico da escola."

Referências

AMARAL, Maria Clara Ede. **Relações público-privado na Educação de Mato Grosso**. 2014. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2014.

ANTUNES, Fátima. **A nova ordem educacional**. Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida. Coimbra: Almedina, 2008.

ARAÚJO, Carla. Linguista Noam Chomsky defende Dilma e diz que ela é acusada por 'gangue de corruptos'. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 18 maio 2016. Disponível em: Politica.estadao.com.br. Acesso em: 16 set. 2017.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. **Hidden privatization in public education**. Preliminary Report, Education International 5th World Congress. Institute of Education, University of London, July, 2007.

BALL, Stephen. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen; JUNEMANN, Carolina. **Networks, new governance and education**. Bristol: Policy Press, 2012.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, 2013.

BOCCHETTI, André. Um governo máximo, um professor mínimo: tecnologias de produção docente em programas especiais de formação. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de. SARTI, Flavia Medeiros(Org.). **Mercado de formação docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: 1995.



BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: **Censo Escolar 2014**. Brasília-DF, 2015.

CAETANO, Maria Raquel. **Relações entre o público e o privado**: a gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010). 2013, 301 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CAETANO, Maria Raquel. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Ensino médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The Managerial State**: power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare. London: Sage Publications, 1997.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Concepções de gestão nos Programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade**. 2011, 353f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito de aprender: base do direito à Educação. In: **ABMP – Todos pela Educação**. Justiça pela qualidade na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

ENSINA BRASIL. **Seja um ensina** (2016). Disponível em: <http://ensinabrasil.org/sejaumensina> Acesso em: 12. jul. 2016

ENSINA BRASIL. **Perguntas frequentes**. Quais disciplinas posso ensinar? É possível escolher? (2017) Disponível em: <https://www.ensinabrasil.org/perguntasfrequentas>. Acesso em: 7 jul. 2017.

FAGNANI, Eduardo. **O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015)**. Texto para Discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 308, jun. 2017.



FREITAS, Luís Carlos de. Notório saber. 2016. **Vire professor em cinco semanas**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/.../notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas>. Acesso em: 12 ago. 2017.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**. Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LIMA, Licínio Carlos. Apresentação Dossiê – Privatização da educação no contexto da(s) "Terceira(s) Via(s)": uma caracterização em análise. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.

MATO GROSSO. **Lei nº 7.040, de 1º de outubro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação do Art. 14 da Lei federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 bem como o inciso VI do Art. 2006 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando Sistema seletivo para a escolha de dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Mato Grosso, 1998.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1106, de 25 de abril de 2012**. Dispõe sobre a Organização Administrativa da Secretaria de Estado de Educação e Cultura. SEDUC/MT. Mato Grosso, 2012.

MATO GROSSO. **Acordo de Cooperação nº. 0367/2016, de 10 de maio de 2016**, firmado entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a ENSINA.BR, com vigência até 10 de maio de 2019. Mato Grosso, 2016.

MATO GROSSO. **Portaria nº 182/2016/GS/SEDUC/MT**. Institui a comissão interna de estudo para análise e proposição de alteração da Lei nº 7.040/98. Mato Grosso, 2016.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2002.

_____. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo e outros. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÍDIA NEWS. **MT implanta programa inspirado em modelo norte-americano**. Entrevista a Karina Cabral em 18.jun. 2017. Disponível em: <<http://www.midianews.com.br/cotidiano/mt-implanta-programa-inspirado-em-modelo-norte-americano/2989440>> Acesso em: 10 ago. 2017.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **Gerencialismo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Tradução Barbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Natália Braga de. **Reforma do ensino médio, gênero e desvalorização do magistério**. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/reforma-do-ensino-medio-genero-e-desvalorizacao-do-magisterio/>. 29 set. 2016. Acesso em: 2 out. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista SIMPE-RS**, Porto Alegre, p. 11 - 33, 15 abr. 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Org.). **Público e o Privado na Educação**: novos elementos para o debate. 1ed. São Paulo: Xamã, 2008, v. 01, p. 111-127.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PORTER, Michael Eugene. **A vantagem competitiva das nações**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flávia Medeiros. Mercado simbólico de formação docente. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flávia Medeiros. **Mercado de formação docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SMITH, William C. **The global testing culture shaping education policy, perceptions, and practice**. Edited by WILLIAM C. SMITH, 2016.

SINDICATO dos Professores do Estado do Mato Grosso-Várzea Grande(SINTEPVG). **Escola Estadual Garcia Neto em Várzea Grande suspende aulas por 3 dias para exigir ação da SEDUC**. Disponível em: http://www.sintepvg.org/noticias/id-624857/escola_estadual_garcia_netto_em_vg_suspende_aulas_por_3_dias_para_exigir_acao_da_seduc. Acesso em: 2 ago.2017.



TEACH FOR ALL. Disponível em: <http://teachforall.org/en/our-network-and-impact/network-partners>. Acesso em: 2 out. 2017.

XAVIER, Antônio Carlos; AMARAL SOBRINHO, José. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola, aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 2. ed. Brasília: Programa FUNDESCOLA, 1999.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Raquel Caetano
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense | Campus
Sapucaia do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Grupo de Pesquisa "Implicações da relação público-privada para a democratização
da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e
Brasil" | UFRGS
E-mail | caetanoraquel2013@gmail.com

Profa. Dra. Marilda de Oliveira Costa
Universidade do Estado de Mato Grosso | Cáceres- Mato Grosso
Faculdade de Educação e Linguagem
Programa de Pós-graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Juventude, Cultura e Políticas Públicas
Coordena a Pesquisa "Análise do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem da
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e suas implicações para a gestão
e o desempenho escolar pedagógico"
E-mail | marildacosta@hotmail.com

275

Recebido 3 maio 2018

Aceito 4 jun. 2018



Lei 2.639, de 28 de janeiro de 1960

No governo de Dinarte de Medeiros Mariz e de José Augusto Varela no Rio Grande do Norte (1956-1961), a Assembleia Legislativa aprovou a Lei nº 2.639, de 28 de janeiro de 1960, criando cargos no Magistério do Estado e transformava o Instituto de Educação do Rio Grande do Norte em Instituto de Educação de Natal constituído pelas seguintes instituições: Escola Normal de Natal, Escola de Aplicação e Jardim de Infância. Ademais, criava o Centro de Formação Educacional do Magistério Primário de Mossoró e o Centro de Formação do Magistério Primário de Caicó com as seguintes composições: Curso Pedagógico, Colégio Estadual de Mossoró/ Colégio Estadual de Caicó, Escola de Aplicação/Artesanato (Caicó) e Jardim de Infância. A importância dessa Lei, de 28 de janeiro de 1960, para a História da Educação do Rio Grande do Norte e do Brasil foi fundamental para a publicação nesta Seção de Documento.

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável da Revista Educação em Questão

276

Lei 2.639, de 28 de janeiro de 1960

Cria cargos no quadro do Magistério e no quadro Único do Estado e dá outras providências

O Governador do Estado do Rio Grande do Norte:

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º – O Instituto de Educação do Rio Grande do Norte, criado pela Lei nº 1.038, de 12 de dezembro de 1953, fica transformado em Instituto de Educação de Natal, constituídos dos seguintes órgãos:

Escola Normal de Natal

Escola de Aplicação

Jardim de Infância

Art. 2º – O Colégio Estadual do Ateneu Norte Riograndense, diretamente subordinado ao Departamento de Educação, destina-se a ministrar os cursos



ginasial e colegial e constitui entidade independente do Instituto de Educação, com o qual através do seu primeiro ciclo, colabora na formação do Magistério Primário.

Art. 3º – O Centro de Formação Educacional do Magistério Primário de Mossoró é constituído dos seguintes órgãos:

Curso Pedagógico

Colégio Estadual de Mossoró

Escola de Aplicação

Jardim de Infância

Art. 4º – O Centro de Formação do Magistério Primário de Caicó terá a seguinte composição:

Curso Pedagógico

Colégio Estadual de Caicó

Escola de Aplicação e Artesanato

Jardim de Infância

Art. 5º – São criados, no Curso Pedagógico do Centro de Formação do Magistério Primário de Caicó, as seguintes cadeiras: Fundamentos de Educação, Português no Ensino Primário (conteúdo), Matemática na Escola Primária (conteúdo), Artes Aplicadas na Escola Primária, Música para Crianças em idade escolar, Fundamentos da Educação, Português na Escola Primária (método), Matemática na Escola Primária (método), Estudos Sociais na Escola Primária, Ciências Naturais na Escola Primária, Prática de Ensino.

Art. 6º – Ficam criadas as seguintes cadeiras que constituem disciplinas do Curso Ginasial do Colégio Estadual de Caicó: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Economia Doméstica, Trabalhos Manuais, Desenho, Canto Orfeônico.

Art. 7º – São consideradas desdobradas as seguintes cadeiras, que constituem matérias do Curso Científico do Colégio Estadual de Mossoró: Português, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, Desenho.

Art. 8º – Na organização do programa de ensino nos estabelecimentos a que se refere esta Lei, será observado o Currículo determinados pelo Centro de Pesquisas e Estudos Pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação



e Cultura, no que não contaria as disposições da Legislação Federal sobre o assunto.

Art. 9º – Fica criado, com subordinação direta ao Gabinete do Secretário de Estado de Educação e Cultura, o Serviço de Cultura, que terá como objetivo promover e estimular, com os recursos que lhe forem distribuídos, movimentos culturais, literários, artísticos ou científicos, que visem projetar a inteligência e oferecer oportunidades à formação de valores novos no Rio Grande do Norte.

Art. 10º – O Serviço de Cultura será constituído de um Diretor, um Assistente Técnico e de pessoal posto à sua disposição pelo Secretário de Estado da Educação e Cultura.

Art. 11º – Posteriormente o Poder Executivo baixará decreto regulamentando o Serviço de Cultura, ora criado.

Art. 12º – Para reorganização dos Serviços Escolares do Estado, inclusive funcionamento dos Centros de Formação Educacional do Magistério Primário de Mossoró e Caicó o Magistério Público e o Quadro Único do Estado, ficam acrescidos dos seguintes cargos:

I – Magistério Público do Estado

a) Quadro Permanente

1 – Ensino Secundário – 32 (trinta e dois) Professores, padrão “S” e 7 (sete) Professores de Educação Física, padrão “S”;

2 – Ensino Primário – 80 (oitenta) Regentes do Ensino Primário, padrão “C”; na carreira de Professor Primário, 10 (dez) na classe “S”; 15 (quinze) na classe “R”; 20 (vinte) na classe “Q”; 20 (vinte) na classe “P”; 20 (vinte) na classe “O”; 20 (vinte) na classe “N”; 10 (dez) na classe “M”; 10 (dez) na classe “L”; 15 (quinze) na classe “K” e 10 (dez) na classe “J”; na carreira de professor de Prendas domésticas: 3 (três) na classe “J”; 5 (cinco) na classe “I”; 7 (sete) na classe “H”; 8 (oito) na classe “G”; 10 (dez) na classe “F”; e 13 (treze) na classe “E”.

b) Quadro Auxiliar

1 – Ensino Secundário – 5 (cinco) Professores Auxiliares, padrão “O”.

2 – Ensino Primário – 180 (cento e oitenta) Regentes, padrão “B”.

II – Quadro único do Estado

a) Parte Permanente



1 – na Tabela 1 – 4 (quatro) de Assessor, padrão “U”, 6 (seis) de Bibliotecário, padrão “M”, 1 (um) de Tesoureiro, padrão “O”, 2 (dois) de Biometrista, padrão “N”, 2 (dois) de auxiliares de Biometrista, padrão “G”, 33 (trinta e três) de Porteiro, padrão “G”, 230 (duzentos e trinta) de Porteiro Zelador, padrão “A”, 2 (dois) de Motorista auxiliar, “K” e 1 (um) Encarregado de Arquivo, padrão “O”, todos de provimento efetivo, independente de concurso.

2 – na Tabela 2 – 1 (um) de Diretor de C.4, do Colégio Estadual do Ateneu Norte Riograndense.

3 – na tabela 3 na carreira de Escrivário: 6 (seis) da classe “J”; na de Datilógrafo: 6 (seis) da classe “D”; na Inspetor de Alunos: 1 (um) na classe “I”; 2 (dois) na classe “H” e 8 (oito) na classe “E”; na carreira de Contínuo: 1 (um) na classe “I”; 2 (dois) na classe “H” e 4 (quatro) na classe “E”.

4 – na Tabela 4 – 1 (uma) de diretor do Serviço de Cultura, FG 1; 2 (duas) funções gratificadas de Diretor de Curso Pedagógico FG.4; 1 (um) de Diretor da Escola Normal de Natal, FG 4; 3 (três) de diretor da Escola de Aplicação FG 6; 5 (cinco) de Diretor de Grupo Escolar da Capital, FG 6; 2 (dois) de Diretor de Jardim de Infância FG.8; 10 (dez) de Diretor de Grupo Escolar do Interior FG.7; 17 (dezesete) de Diretor de Escolas Reunidas FG 9; 2 (dois) de Secretário de Curso Pedagógico, FG 7; 1 (um) de Secretário da Escola Normal de Natal, FG 7; 2 (duas) de Secretário da Escola de Aplicação FG.8 e 30 (trinta) de Orientador de Ensino FG 7.

Art. 13º – A lotação dos cargos ora criados será feita por decreto do Poder Executivo, nos diversos órgãos da Secretaria de Educação e Cultura.

Parágrafo Único – O Cargo de Tesoureiro, a que se refere o art. 12, item II, alínea a desta lei, terá sua lotação na Faculdade de Direito de Natal.

Art. 14º – As promoções, remoções e transferências no Quadro do Magistério Público do Estado serão feitas por Decretos do Poder Executivo, observada as formalidades estabelecidas para os funcionários Públicos Civis do Estado, até que sejam estabelecidas normas no Estatuto do Magistério.

Art. 15º – São extensivos aos Inspetores de Alunos lotados nos Grupos Escolares, Centros de Formação e aos Bedéis de Faculdade, as vantagens do Decreto Lei n. 485, de 20 de maio de 1938 e Lei n. 1.382, de 2 de dezembro de 1955..

Art. 16º – No preenchimento dos cargos do Quadro do Magistério Primário, ora criado, serão aproveitados ocupantes de cargos de Regentes, padrão



“A” e “B”, que preencham as condições legais exigidas para as respectivas nomeações.

Art. 17º – O art. 1º alínea a e c, da Lei n. 1.377, de 1º de dezembro de 1955, passam a ter a seguinte redação:

“a) – por professores diplomados, do mesmo estabelecimento de ensino, ou outro, sem prejuízo das funções do seu cargo e em horário diferente, percebendo o substituto o vencimento mensal de Cr\$ 1.000,00 (hum mil e quinhentos cruzeiros). “c – por professor não diplomado, qualquer que seja a classe do substituto, percebendo o substituto o vencimento mensal de Cr\$ 2.000,00 (dois mil cruzeiros).

Art. 18º – Os atuais cargos de Zelador, padrão “A” Tabela I – Parte Permanente – Quadro Único do Estado, passam a denominar-se Porteiro, sob o mesmo padrão, devendo serem apostilados, no Departamento do Serviço do Pessoal, os respectivos títulos.

Art. 19º – Para atender as despesas desta Lei no corrente exercício, fica o Poder Executivo autorizado a abrir o crédito especial necessário servindo de recurso o saldo orçamentário verificado no exercício de 1959.

280 Art. 20º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Natal, 28 de janeiro de 1960, 72º da Republica

Dinarte de Medeiros Mariz

Grimaldi Ribeiro de Paiva

Genesio Cabral de Macedo

Referências

RIO GRANDE DO NORTE. Lei 2.639, de 28 de janeiro de 1960. Cria cargos no Quadro do Magistério e no Quadro Único do Estado e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Rio Grande do Norte**, Poder Executivo, Natal, RN, 31 jan. 1960. p. 1.



O aluno-problema em questão

Edson Soares Gomes

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

FREITAS, Marcos Cézar. **Aluno-problema**: forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2017. e-PUB.

Colocar em questão o aluno-problema é uma tarefa que exige alguns cuidados. Embora seja uma noção que pode ser facilmente situada, especialmente por remeter a situações vivenciadas no cotidiano escolar, o aluno-problema é uma noção que permite significados pouco precisos. Isto ocorre porque o termo “aluno” refere-se a pessoas que estão vinculadas a alguma instituição de ensino como estudantes. Mas a noção “problema” é capaz de se espriar de tal forma que dificulta a construção de um consenso a respeito do seu sentido. O livro do professor Marcos Cezar Freitas é ousado nesse sentido. O autor propõe, ao longo do seu livro, uma definição simples buscando indicar um sentido comum em meio a toda essa polissemia. Nele, a noção de “aluno-problema” aparece na perspectiva das dificuldades de ensino e de aprendizagem quando elas são vistas como associadas à pobreza e/ou a ambientes urbanos socialmente vulneráveis.

A infância é, portanto, o primeiro ponto abordado pelo autor para elucidar sua abordagem. Expondo, em linhas gerais, o estudo de Philippe Ariès (ARIÈS, 1978), a infância é apresentada como uma construção histórica, determinada por lugares, épocas e circunstâncias específicas sujeitas às configurações sociais e à disposição de poderes presentes em determinados momentos históricos. É a partir do enclausuramento das crianças em ambientes próprios para o tempo de escolarização, iniciado entre os séculos XVII e XVIII, que o tempo da infância configura algo paralelo ao tempo da adultez.

Freitas, também, discorre sobre a organização do tempo escolar estruturado nos rituais de simultaneidade. A experiência da seriação é, portanto, apontada como fundamental nesse processo que acaba por mesclar a contagem dos anos na infância com a progressão escolar. Em uma escola da simultaneidade e que se propõe, também, a ser escola das massas, os estudantes participam de um impiedoso jogo de comparações em que uns são



comparados aos outros, e cada um é comparado ao conteúdo programado em cada disciplina. Professores devem ser capazes de ensinar a um maior número de estudantes um mesmo conteúdo que deve ser aprendido durante um tempo determinado.

O problema ético colocado por Freitas e que se impõe à escola que assim configura, é tratar todos sob as mesmas regras mesmo não sendo capaz desconectar cada estudante da sua realidade social. Na escola da simultaneidade, os que não aprendem são considerados elementos desestabilizadores do ritmo do trabalho escolar. As desvantagens pessoais a que todos estão sujeitos, seja por uma deficiência física ou cognitiva, podem se somar às desvantagens sociais. Por esse motivo, a criança pobre se converte no eixo principal para se pensar o aluno-problema. Apesar de o tempo social da infância haver se misturado ao tempo da escolarização, as condições materiais de escolarização não se equipararam.

No terceiro capítulo, Freitas discorre, com mais profundidade, sobre os embates acerca da presença dos pobres na escola pública ao longo do processo de expansão e massificação da escola no século XX. É em um contexto que predominava a noção de "anormalidade" e da criança pobre como sendo "propensa ao crime", que se desenvolve o trabalho de Arthur Ramos (RAMOS, 1939) que fornece novas referências conceituais para pensar a presença dessas crianças na escola. Através do conceito da "criança-problema", estudantes, antes considerados "anormais", passaram a ser apontados como incompreendidos e "anormalizados" pelo meio a que pertenciam. Ramos, através da observação sistemática da vida domiciliar de crianças de escolas públicas do Rio de Janeiro, indicava, com bastante contundência, que era necessário compreender o que estava subjacente a cada "aluno-problema", pois eram, na sua maioria, crianças cujas trajetórias demonstravam que as marcas do espaço físico e suas limitações estavam combinadas com as marcas comportamentais em contraste com a moral vigente da época e ao que se esperava deles na escola. Era em função das contradições presentes no seu meio social e da escola que eles passavam a ocupar o lugar da criança-problema.

Nesta direção, se insere, também, o trabalho de Josildeth Consorte (CONSORTE, 1959). Esse contexto era influenciado pela pesquisa de Ramos, mas ainda marcado pela ideia de que o trabalho escolar era prejudicado pela intenção de integrar a escola e a favela. Consorte distingue a criança pobre de forma geral da criança favelada. Da mesma forma como a "criança



problema", o "aluno favelado" também tinha na escola, sua formação condicionada à solução antecipada dos seus problemas familiares. Assumindo um aspecto não escolar da escola, ficavam sob a responsabilidade dos professores menos qualificadas e segregadas nas salas dos "atrasados".

Corroborando o pensamento de Arthur Ramos e Josildeth, Freitas busca, portanto, as bases para pensar o aluno-problema como estudante pobre que não aprende por trazer desvantagens sociais em face dos rituais de simultaneidade e homogeneidade na escola. Trata-se de um estudante visto como perturbador do trabalho escolar. Observando dois movimentos de inclusão, ele distingue aquele que diz respeito à ampliação do número de vagas de um segundo movimento, necessário, mas que pouco se efetivou: a inclusão ao ritmo escolar, ou seja, a impossibilidade de garantir que estudantes, mesmo em condições de desvantagem social, acompanhassem os processos de homogeneidade e simultaneidade da educação na sua forma escolar. A falta da efetividade do segundo movimento de inclusão, impôs à escola o problema ético de lidar com alguns estudantes como "indesejados".

Essa desadaptação ao ritmo escolar comum ao aluno-problema é apontada por Freitas como sendo suscetível aos preconceitos sociais produtores de diagnósticos. Nesta direção, o autor alerta para a necessidade de evitar a patologização dos problemas escolares sem negar que a medicina tem algo a informar à sala de aula. Nesta perspectiva, o estudo do aluno-problema perpassaria por questões microscópicas, por se referir não apenas a aspectos estruturais do tempo-sala de aula, mas também por questões macroscópicas, por indicar para aspectos estruturais da sociedade.

Freitas coloca, entretanto, diante de uma escola que se constituiu dependente da uniformidade dos ritmos e em que toda dissonância é apontada como atraso diante dos demais. Conforme Ramos, em 1939, trata-se de uma produção escolar que reflete aspectos das desigualdades sociais brasileiras e da organização da educação em sua forma escolar. Neste sentido, é inquestionável as contribuições que o livro traz aos estudos que pretendem discutir a situação daqueles que não são alcançados pelo sistema educacional vigente. No entanto, mais do que respostas, Freitas apresenta uma elaboração lúcida que contribui para organizar melhor as perguntas



Referências

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978

CONSORTE, Josildeth Gomes. A criança favelada e a escola pública. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 4, v. 5, n. 11, p. 45-60, 1959. (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais).

RAMOS, Arthur. **A criança-problema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Caso do Estudante, 1939.

Me. Edson Soares Gomes

Centro Federal Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ | Campus Itaguaí

Chefe da Seção de Articulação Pedagógica

Dourando em Educação

Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Escolares

(LaPOpE)

E-mail: edson.ares@hotmail.com

Recebido 22 mar. 2018

Aceito 21 maio 2018



Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão

1. A *Revista Educação em Questão* é um periódico trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico (*on-line*) de acesso aberto e submissão sem custos para o(s) autor(es), publica artigos originais e 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 2,5 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 *artigo original* e *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 quatro (4) palavras-chave em cada idioma; o espaçamento entre linhas 1,5 cm e a fonte 12.

4. No início do artigo, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição.

5. O título deverá conter, no máximo, 100 (*cem*) caracteres com espaço.

6. A citação, a partir de quatro linhas, deve ser recuada e seguida do sobrenome do(s) autor(es), ano e página.

7. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.



8. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto, devendo escrever o nome completo dos autores e dos tradutores.

9. 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.

10. As figuras e imagens constantes no artigo devem ser de alta resolução.

11. O autor deve apresentar uma declaração de que o artigo é, *inteiramente original e inédito*. Ou seja, na declaração conste que o artigo não foi publicado em periódico, livro, anais de congresso, site, blog.

12. A declaração deve constar o número do registro do ORCID (Open Researcher and Contributor ID) de todos os autores do artigo.

13. Cada artigo poderá ter, no máximo, *três* (3) autores; preferencialmente pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.

14. O artigo, resultante de dissertação de mestrado e de tese de doutorado, poderá ter, no máximo, 2 (dois) autores.

15. A apreciação do artigo pelo parecerista consiste na *consistência do título* (com relação ao conhecimento produzido); *na consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *na consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, ao referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); *na qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à densidade analítica, às evidências ou provas das afirmações apresentadas e às ideias conclusivo-analíticas); *na qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à estruturação e à articulação das partes do artigo); *na pertinência da conclusão do trabalho* (referente ao objetivo e ao referencial teórico e/ou procedimento metodológico e ideias às conclusivo-analíticas); *na pertinência da argumentação e da coerência textual*; *na adequação da escrita*



à norma culta da língua portuguesa; na relevância acadêmica e científica (com relação aos padrões de uma pesquisa científica) e na originalidade do artigo para a área de Educação.

16. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português, inglês e espanhol (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.

17. Cada resenha poderá ter, no máximo, dois (2) autores.

18. A apreciação da resenha pelo parecerista reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; na apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; na consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; na adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e nas Normas da Revista Educação em Questão.

19. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.

20. O artigo e a resenha submetidos à Revista Educação em Questão, serão, primeiramente, apreciados pelo Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista (incluindo a originalidade e o ineditismo do artigo) e decide por seu envio ao parecerista para avaliação do tipo cega ou sua recusa prévia. O ineditismo do artigo e da resenha será analisado com base em uma ferramenta de antiplágio (*CopySpider*).

21. 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. A identificação do autor restringe-se ao texto do artigo submetido. O texto do artigo anônimo será enviado ao parecerista para avaliação.

22. Todos os pareceres emitidos pelos avaliadores deverão ser apreciados pelo Conselho Editorial da Revista Educação em Questão.

23. O Conselho Editorial da Revista, após apreciar o parecer emitido pelo avaliador, informa imediatamente, ao autor.



24. A política de ética e de boas práticas na produção e na publicação da Revista Educação em Questão deve considerar: i) As Diretrizes Básicas para a Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – 2011); ii) Os Protocolos da Plataforma Brasil por meio do(s) Comitês de Ética em Pesquisa; iii) A Resolução do Conselho Nacional de Saúde de nº 510, de 7 de abril de 2016 (dispõe sobre normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais); iv) O documento Preliminar: Ética na Pesquisa em Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2017); iv) Código de Conduta para Editores e Periódicos do Cope.

25. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais pertinentes a todos os artigos nela publicados. A Revista Educação em Questão utiliza a licença de *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License*, que permite o compartilhamento do artigo com o reconhecimento da autoria.

288 26. 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.

27. O período para submeter o artigo à Revista Educação em Questão é de 1º de março a 31 de outubro.

28. O procedimento para submissão de artigo e de resenha no Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN – <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> – deve seguir a seguinte orientação: 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).

29. As menções de autores no texto subordinar-se-ão às *Normas Técnicas da ABNT* – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).



30. As referências, no final do texto, precisam obedecer às *Normas Técnicas da ABNT*, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Livro

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/ INEP, 1989.

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.

Artigo em 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.

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 publicado em anais de congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculø(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 nov. 2010.

290

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 escolar

PELO ENSINO. Visitas escolares. Grupos Escolares "Senador Guarra" de caicó e "Capitão Mor Galvão" de Currais Novos. **A República**, Natal, p. 1, 14 ago. 1920.

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).

291

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).

292

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário

Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP | 59078-970

E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br

Site | www.periodicos.ufrn.br

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

Portal Educ@ | <http://educa.fcc.org.br/scielo>.

[php?script=sci_serial&pid=0102-7735&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-7735&lng=pt&nrm=iso)