



Revista

Educação em Questão

v. 56, n. 49, jul./set. 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. 49, jul./set. 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 | 9
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. 49, jul./set. 2018

Periodicidade Trimestral

DOI | 10.21680/1981-1802.2018v56n49

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	
Representações escolares de conhecimento geográfico <i>Xosé M. Souto González</i> <i>Diego García Monteagudo</i>	11
Estado da arte de pesquisas sobre problemas de comportamento no contexto escolar <i>Nilza Sanches Tessaro Leonardo</i> <i>Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal</i> <i>Solange Pereira Marques Rossato</i>	37
O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira <i>Deise Mancebo</i>	62
Cosmopolitismo como fundamento e utopia nos movimentos pela internacionalização do currículo <i>Juares da Silva Thiesen</i>	85
Norteamentos da política de formação dos professores da educação básica no Brasil (2007-2014) <i>Melânia Mendonça Rodrigues</i>	111
A formação de professores da educação profissional como objeto de estudo dos Programas de Pós-Graduação no Brasil <i>Marilandi Maria Mascarello Vieira</i> <i>Maria Cristina Panseira de Araújo</i> <i>Josimar de Aparecido Vieira</i>	139
Tecnologias móveis e relações interpessoais: reflexões sobre comportamento e aprendizagem <i>Magnus Guerreiro Thomazini</i> <i>Elias Estevão Goulart</i>	168



Ritualismo e nacionalização da escola primária em Santa Catarina (anos 1940) 196
Ademir Valdir dos Santos

Da gramática aos gêneros textuais nos livros de espanhol como língua estrangeira: ensinabilidades 225
Izabel Souza do Nascimento

Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora 250
Lorivaldo do Nascimento
Aparecida Favoreto

Documentos

O testamento de dona Rosa Maria Josefa (1786) 274

Resenha

As interfaces entre educação, comunicação e tecnologias através das mídias digitais 281
Evandro Consaltér

Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão 286

Summary

Editorial	10
Articles	
School representations of geographical knowledge <i>Xosé M. Souto González</i> <i>Diego García Monteagudo</i>	11
State of the art of research on behavior problems in the school context <i>Nilza Sanches Tessaro Leonardo</i> <i>Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal</i> <i>Solange Pereira Marques Rossato</i>	37
	62
The coup of 2016 and the impacts on Brazilian higher education <i>Deise Mancebo</i>	
Cosmopolitan as a foundation and utopia in the movements for the internationalization of the curriculum <i>Juares da Silva Thiesen</i>	85
Guidelines for training teachers policy for elementary education in Brazil (2007 – 2014) <i>Melânia Mendonça Rodrigues</i>	111
The training of professional education teachers as object of study of the Graduate Programs in Brazil <i>Marilandi Maria Mascarello Vieira</i> <i>Maria Cristina Pansera de Araújo</i> <i>Josimar de Aparecido Vieira</i>	139
Mobile technologies and interpersonal relationships: reflections on behavior and learning <i>Magnus Guerreiro Thomazini</i> <i>Elias Estevão Goulart</i>	168



Ritualism and nationalization of the elementary school in Santa Catarina (1940s) <i>Ademir Valdir dos Santos</i>	196
From grammar to textual genres in spanish as a foreign language teaching manuals: teaching methods <i>Izabel Souza do Nascimento</i>	225
Émile Durkheim, John Dewey and Antônio Gramsci: in debate the theory of the transformative education <i>Lorivaldo do Nascimento</i> <i>Aparecida Favoreto</i>	250
Document	
The testament of Ms. Rosa Maria Josefa (1786)	274
Essay	
The interfaces between education, communication and technologies through digital media <i>Evandro Consaltér</i>	281
General Rules for Publications in the Revista Educação em Questão	286



Sumario

Editorial	10
Artículos	
Representaciones escolares del saber geográfico <i>Xosé M. Souto González</i> <i>Diego García Monteagudo</i>	11
Estado del arte de las investigaciones sobre los problemas de comportamiento en el contexto escolar <i>Nilza Sanches Tessaro Leonardo</i> <i>Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal</i> <i>Solange Pereira Marques Rossato</i>	37
El golpe de 2016 y los impactos para la educación superior brasileña <i>Deise Mancebo</i>	62
Cosmopolitismo como fundamento y utopía en los movimientos por la internacionalización del currículo <i>Juares da Silva Thiesen</i>	85
Direccionamientos de la política de formación de los profesores de la educación básica en Brasil (2007- 2014) <i>Melânia Mendonça Rodrigues</i>	111
La formación de profesores de educación profesional como objeto de estudio de los Programas de Postgrado en Brasil <i>Marilandi Maria Mascarello Vieira</i> <i>Maria Cristina Pansera de Araújo</i> <i>Josimar de Aparecido Vieira</i>	139
Tecnologías móviles y relaciones interpersonales: reflexiones sobre el comportamiento y el aprendizaje <i>Magnus Guerreiro Thomazini</i> <i>Elias Estevão Goulart</i>	168



Ritualismo y nacionalización de la escuela primaria en Santa Catarina (años 1940) <i>Ademir Valdir dos Santos</i>	196
De la gramática a los géneros textuales en los manuales de español LE: enseñabilidades <i>Izabel Souza do Nascimento</i>	225
Émile Durkheim, John Dewey y Antonio Gramsci: en debate la teoría de la educación transformadora <i>Lorivaldo do Nascimento</i> <i>Aparecida Favoreto</i>	250
Documentos	
The testament of Ms. Rosa Maria Josefa (1786)	274
Reseña	
Las interfaces entre educación, comunicación y tecnologías a través de los medios digitales <i>Evandro Consaltér</i>	281
Normas Generales para la Publicación de la Revista Educação em Questão	286

Editorial

Editorial

No governo de Dinarte de Medeiros Mariz, pela Lei nº 2.307, de 25 de junho de 1958, era criada a Universidade do Rio Grande do Norte com a finalidade de manter e aperfeiçoar as diversas instituições que a comporia – Escola de Serviço Social (criada em 1945), Faculdade de Farmácia e Odontologia de Natal (1947), Faculdade de Direito (1949), Faculdade de Medicina Natal (1955), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1956) – o Ensino Superior de cultura científica, filosófica, literária e artística. Por essa citada Lei, a Universidade do Rio Grande do Norte procuraria articular-se com as universidades brasileiras e as universidades estrangeiras, para o intercâmbio de professores e alunos, visando à valorização e à atualização do ensino. No dia 25 de junho de 2018, a Assembleia Universitária celebrou os 60 anos da criação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com uma programação especial compreendendo o descerramento de uma placa em homenagem aos seus fundadores, a execução do Hino Nacional e da ópera O Guarani, de Carlos Gomes pela Orquestra Sinfônica e o Madrigal da Universidade. Nessa cerimônia, presidida pela Assembleia Universitária, houve a entrega de troféus, homenagens e o lançamento dos livros Discurso de Câmara Cascudo, Antologia de Pedro Velho e Carta aos escritores. Neste ano de 2018, celebraram-se os 60 anos da criação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, os 41 anos da implantação do Mestrado em Educação, os 25 anos da implantação do Doutorado em Educação e os 32 Anos da criação da Revista Educação em Questão, com o sentimento profissional e acadêmico e a convicção de que se está promovendo o Ensino Superior de cultura científica, filosófica, literária e artística.

10

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável pela Revista Educação em Questão



Representaciones escolares del saber geográfico¹

Xosé M. Souto González
Diego García Monteagudo
Universitat de València

Resumen

En los años sesenta-setenta del siglo XX se produjo un debate relevante sobre la comprensión de los hechos y fenómenos sociales. Desde la Geografía y otras ciencias sociales se buscó la explicación del comportamiento humano en relación con el recuerdo del pasado, las relaciones sociales, la valoración espacial o la representación social del sistema escolar. Nuestro objetivo es mostrar los obstáculos que aparecen en el medio académico como referente para la construcción de un espacio público educativo, donde la Geografía pueda manifestar sus competencias para facilitar un aprendizaje útil al conocimiento del medio local en su contexto global.

Palabras clave: Geografía. Representaciones sociales del sistema escolar. competencias.

Representações escolares de conhecimento geográfico

11

Resumo

Nos anos sessenta-setenta do século XX produziu-se um debate relevante sobre a compreensão de como se produzem os fatos e fenômenos sociais. Tanto na Geografia como em outras ciências sociais buscou-se a explicação do comportamento humano relacionando-o com a memória do passado, as relações sociais, a valorização espacial ou a representação social do sistema escolar. O objetivo deste artigo consiste em refletir sobre os obstáculos que atuam no meio acadêmico como referentes para a construção de um espaço público educativo, onde a Geografia possa manifestar as suas competências para facilitar uma aprendizagem útil ao conhecimento do meio local no contexto global.

Palavras-chave: Geografia. Representações sociais do sistema escolar. Competências.

School representations of geographical knowledge

Abstract

In the sixties and seventies of the twentieth century there was an important discussion on the explanation of the facts and social phenomena. Since geography and other social sciences the explanation of human behaviour in relation to the memory of the past, social relations, spatial



assessment or social representation of the school system was sought. Our aim is to show the obstacles that appear in academic means as a reference for the construction of an educational public space where geography can manifest their powers to facilitate useful learning the knowledge of the local environment in its global context.

Keywords: Geography. Social representations of school system. Powers.

Introducción

El trabajo docente en el sistema escolar es complejo por la diversidad de tareas y las emociones que se generan en los ámbitos del aula y centro. Los profesores y profesoras son personas que quieren persuadir a sus alumnos acerca de la explicación de los fenómenos físicos y sociales que organizan el mundo. Pero existe una resistencia que va más allá de la comprensión conceptual o el dominio de las habilidades cognoscitivas. Es una actitud, más de una vez pre-reflexiva, que se enfrenta a la racionalidad científica. Existe en las personas, que conocemos como alumnos, un hábito de comprensión vulgar del mundo que genera explicaciones "ad hoc". Y en esta manera de comprender y explicar el mundo se impone la naturalización de ciertos hechos sociales. Una manera de reflexionar que genera un comportamiento ciudadano.

Coincidimos con Horacio Capel, quien indicaba que en los años setenta del siglo XX se estaba asistiendo a un cambio importante en la explicación de los hechos y acontecimientos sociales, que él denominaba el giro del comportamiento (CAPEL, 1973). Frente a la lógica positivista de los modelos cuantitativos aparecía la interpretación fenomenológica de los hechos humanos; una forma de explicar que se tipificó como Geografía Humanística y como Geografía de la Percepción y del Comportamiento (BOIRA; REQUES, 1991). Se consideraban las emociones, las intenciones y los comportamientos humanos, tal como sucedía en otras ciencias sociales. En los primeros decenios del siglo XXI los avances en las investigaciones de la neurociencia (DÍAZ, 2007; DAMASIO, 2010) avalaron desde evidencias empíricas la influencia de las emociones y sentimientos en los razonamientos y decisiones individuales y colectivas.

Todas estas consideraciones teóricas nos muestran que las propuestas de aprendizaje en la sociedad de la información, luego de la revolución tecnológica de Internet, tiene que ser diferente a la de hace un siglo. Pero las



rutinas escolares nos retrotraen muchas veces al siglo XIX. ¿Por qué es tan difícil innovar en la enseñanza de la Geografía y las ciencias sociales?

En este artículo queremos mostrar las posibilidades de un diálogo interdisciplinar entre la sociología de las representaciones sociales, y la obra de Serge Moscovici, en relación con el análisis de las imágenes mentales del espacio geográfico, que en el medio escolar se construye en las diferentes escalas que explican el mundo, desde el medio local a la estructura global.

En primer lugar nos acercamos al modelo teórico que asumimos como referente en nuestra investigación. Más tarde avanzamos una propuesta metodológica que nos ha permitido trabajar con las ideas de futuros profesores, maestras y docentes en ejercicio y alumnos de Educación Secundaria. Con ellas hemos querido interpretar las concepciones espontáneas que expresan las personas y cómo ello incide en su comportamiento escolar y ciudadano, en tanto que las aulas y los centros funcionan en diferentes momentos como “nichos ecológicos” del sistema social.

Las representaciones sociales y la geografía de la percepción: el paradigma de la comprensión del comportamiento

13

Como señalamos, el comportamiento docente es difícil de analizar, pues depende no sólo de análisis y conocimiento de la realidad escolar y de los hechos propios de la materia, sino también de las decisiones del profesorado. Por este motivo nos hemos interesado por la sociología de la educación, no sólo para conocer el contexto social del centro escolar, sino también para entender las representaciones sociales que determinan una manera u otra de educar en los problemas sociales desde Geografía.

En otro momento ya hemos insistido en que las diferentes tendencias filosóficas nos permiten explicar el contexto escolar y ciudadano donde se produce el aprendizaje (SOUTO, 2010). Por eso mismo hemos extraído algunas ideas sobre las implicaciones de este tipo de conocimientos en el momento de la programación docente. Las experiencias de otros grupos de innovación de España (por ejemplo los de Fedicaria) y de Iberoamérica (los que se reúnen en RedLadgeo y en el Geoforo)², han puesto de manifiesto la necesidad de definir un marco teórico en el cual se contextualiza la innovación.

Desde una posición epistémica, la apuesta por el constructivismo no es sólo un enfoque desde la psicología cognitivista, sino también una confluencia con el mundo de la Geografía de la percepción y de las representaciones sociales. Existe, pues, una continua reformulación de los objetivos y metodologías del análisis de la realidad social desde las distintas ciencias sociales y ello nos permite establecer el diálogo interdisciplinar³.

¿Por qué planteamos esta confluencia de enfoques? En primer lugar, porque desarrollamos una vía de argumentación que se remonta a los años ochenta del siglo pasado, donde buscábamos vías de renovación pedagógica para superar nuestro desagrado con los modos tradicionales de enseñanza de la Geografía y que la sentíamos en nuestros aprendizajes de la enseñanza básica y universitaria. En segundo lugar, porque observamos que dicha búsqueda particular estaba sustentada en un giro filosófico en las ciencias sociales que se denominaba del comportamiento (CAPEL, 1973). Más adelante, pudimos comprobar que este enfoque filosófico estaba presente en las formulaciones de un constructivismo social que se apoyaba en las teorías de Vygotski para explicar la construcción del conocimiento social. Luego llegarían las evidencias empíricas de la neurociencia.

14

Al mismo tiempo, desde las ciencias de la educación se buscaba un modelo teórico que facilitara el análisis de las concepciones del docente en la comunicación de aula. En el caso concreto de la enseñanza de la Geografía disponemos del trabajo de doctorado de Josélia Saraiva (2007) que sigue los presupuestos teóricos de Domingos Sobrinho (2000), quien encuentra en la síntesis entre P. Bourdieu y S. Moscovici un modelo interpretativo de las concepciones espontáneas del docente, que tanto influyen en el momento de la práctica escolar. Una línea de trabajo que nos parece acertada, pues continúa el trabajo realizado desde la Geografía de la Percepción y del Comportamiento.

La Geografía de la Percepción nos puso de relieve que la Geografía no era sólo lo que se veía con los ojos (el paisaje, la morfología urbana), sino que también consistía en la representación mental del territorio percibido con los filtros de las emociones y de los prejuicios culturales. Si desde el constructivismo se hacía mención a la importancia de las concepciones previas, para poder edificar un conocimiento socialmente útil, era evidente que el análisis de dichas representaciones era básico para entender el comportamiento docente y discente.



Sin embargo, las teorías epistémicas de las escuelas de Geografía no son conocidas por el alumnado de los Máster de Geografía y tampoco en el profesorado que acude voluntariamente a los cursos y seminarios de formación continua. En estudios anteriores hemos mostrado diferentes estadísticas que confirmaban este fenómeno (SOUTO; GARCÍA MONTEAGUDO, 2016). Hemos observado que tanto en el profesorado en activo, como en los futuros profesores de Educación Secundaria, el conocimiento de las nuevas Geografías es escaso. Pero este desconocimiento contrasta con las competencias que se presuponen a un futuro docente, que debe saber seleccionar los problemas sociales y ambientales⁴.

La selección de las 241 personas que han sido analizadas obedecen a un doble criterio: la oportunidad de trabajar con ellos/ellas en cursos de formación y, en segundo lugar, la posibilidad de penetrar en sus concepciones con el estudio de sus movimientos corporales, entonaciones, debates que se produjeron en los grupos de discusión. Para ello hemos utilizado la oportunidad de trabajar con personas que aceptaron desarrollar los debates de forma voluntaria (Cali, Porto Alegre y profesores en ejercicio en Valencia), mientras que otros lo hacían dentro de un curso de Grado o Máster (Universidad de Valencia), lo que generaba que su posición personal estaba delimitada por su rol de alumno.

El dilema consiste en explicar cómo se puede efectuar dicha selección que conecte con los pensamientos y emociones del alumnado si no se conoce el marco teórico de la Geografía de la Percepción o la Humanística; en efecto, cuando hemos analizado las respuestas de dichos 241 alumnos de Grado de Maestro en Enseñanza Primaria y del Máster en Educación Secundaria, hemos podido apreciar que la valoración superior se correspondía con la selección de dichos problemas sociales y ambientales.

Tras el dilema anterior surge una paradoja que a nuestro modo de ver se corresponde con un doble estereotipo. Por una parte pedagógico, pues se entiende que la práctica de las aulas no precisa de una reflexión teórica para organizar la secuencia de actividades. Por otra parte académico, como es la falta de vinculación de la enseñanza de la Geografía con las investigaciones universitarias. Así cuando pedimos a los futuros docentes que nos definan las características de un profesor de Geografía o de ciencias sociales, hemos observado que las palabras que más se repiten corresponden a dinamismo, motivación, curiosidad o persona informada (Tabla 1). Sólo aparecen

referencias más explícitas al saber de los problemas sociales en el caso de los profesores en activo; bien sea desde una perspectiva más crítica en el caso de Porto Alegre (Brasil), más creativa y didáctica en el caso de Cali (Colombia) o en el carácter enciclopédico e interdisciplinario del docente de Geografía, en el caso de Valencia.

Para avanzar en las imágenes y percepciones que van condicionando la construcción de las representaciones sociales del profesorado, hemos buscado, a través de la asociación libre de palabras, cuáles definen mejor la concepción de profesor de geografía e incluso de esta materia como tal, para lo que se consideraba la frecuencia y el orden de las mismas⁵. Así solicitamos del alumnado que escribiera las tres/cinco palabras que mejor definían sus conceptos de profesor de geografía y la propia materia (ver tablas 1 y 2).

Las palabras seleccionadas obedecen a una percepción del saber escolar que es producto tanto de su formación académica como de su cosmovisión como docentes o futuros profesores. El espacio vivido, emocional, influye en esta asociación de palabras, pero también el espacio relacional, que es consecuencia de la valoración del saber geográfico por parte de amigos, familiares, medios de comunicación, políticos, otros docentes. Por eso entendemos que es coherente establecer la relación entre este espacio relacional o complejo y el mundo de las representaciones sociales, pues desde el marco social se condicionan las ideas del medio escolar.

De esta manera aspirábamos a delimitar el núcleo central de las representaciones del alumnado, siguiendo las orientaciones de Abric (2000). Sabemos que dicho núcleo central se diferencia del periférico (MOLINER; ABRIC, 2015) por su estabilidad y escaso número de elementos que lo definen. Además como subrayan los mismos autores, Moliner y Abric (2015), es difícil de definir sólo por la asociación libre de palabras o por la jerarquización de las mismas; parece preciso saber qué elementos se excluyen de dicho núcleo central, para lo que se precisa un análisis de refutación o corroboración de ciertas ideas. Por todo ello, lo que presentamos en esta tabla 1 es una selección de palabras que para las personas encuestadas se relacionaban con su percepción de profesor/a de geografía en el sistema escolar.



Tabla 1
Palabras Asociadas a Profesor/a de Geografía

Grupos personas	Palabras asociadas	Comentario
24 personas de Porto Alegre. Brasil. (Mestrado, Máster: mayoría de profesorado en ejercicio) 31/08/2015	Política, criticidade conhecimento, criatividade, diálogo, saber, comunicação, didática, aprendizagem, paixão, sensibilidade, compromisso, inovação, dedicação, atualização, responsável, utópico, reflexivo.	Fue un curso de Mestrado y los profesores estaban comprometidos políticamente. Formación continua
15 personas de Olimpíadas de Geografía UV (docentes en ejercicio) 4/3/2016	Interdisciplinares (8), Motivación (3) Actualidad (3) Dinamismo (2) Paciencia (2) Saber enciclopédico (2).	Fue un encuentro con profesores que colaboraban con la Universidad de Valencia Formación continua
29 personas de Cali. Colombia. (alumnos Mestrado y docentes en ejercicio) 8/10/15	Dinámico (5), Propositivo (3), Creativo (5), Reflexivo (6), didáctico (4), coherencia (4), autónomo, conceptos, investigador...	Seminario con ocasión del Encuentro Nacional de Geografía Formación continua
30 personas del Máster de Secundaria UValencia (Alumnado, futuros docentes) 22/10/2015	Activa y dinámica= 3; Es una persona informada= 2. Una persona con retórica= 1; Con cultura= 1.	Resultados del trabajo en equipo comparando las diferentes percepciones individuales. Formación inicial
35 personas de 3º Grado (Alumnado, futuros docentes), 29/10/2015 (Futuros docentes, alumnos de Grado de Universidad Valencia)	historiador (5); conocimiento (4); aburrido (4), comunicador (4); leer libro 3; memorizar (3). Adoctrinador y exámenes (2) cada uno.	Las palabras corresponden a profesor de ciencias sociales. Formación inicial
30 personas, 4º Grado de Magisterio (Alumnado, futuros docentes de la UV) 14/09/2015	Dinamismo: 18 personas; Motivación: 11; Otras repetidas: curiosidad, igualdad, experimentación, actualizado, innovador, creatividad	Grupo de debate sobre el significado del dinamismo y la práctica docente. Formación inicial
40 personas. Máster de Formación de Profesorado de Secundaria (Alumnado, futuros docentes) 25/10/2016.	Práctico-metódico (16) Organizado-actividades (10), Pasm-aburrido (10) Dinámico (9), Carismático (7) Teoría-Espeso (6), Tradicional, monótono, actualizado-informado, crítico, respetuoso, empático (4).	Se han diferenciado las palabras positivas (verde) y negativas (rojo). Dicotomía: teoría vs. práctica, que se completaba con dinamismo vs. Aburrido. Formación inicial

Fuente: Encuestas, cuestionarios y grupos de debate. Elaboración propia

Parece que podemos avanzar la hipótesis que indica que las representaciones del docente de Geografía están relacionadas con una visión desde el sentido común (sus representaciones sociales) y que es aceptada como tal por el futuro profesorado. Así estudiar ciencias sociales, geografía o historia, se corresponde sobre todo con una imagen del aprendizaje memorístico de hechos y conceptos que se han sintetizado desde el conocimiento académico y que forma parte de lo que se denomina la cultura distinguida. Es decir, existe una cesura entre lo que se expone en el conocimiento académico y lo que se transmite como profesión o difusión de este conocimiento específico, que se entiende como la aplicación o instrucción de dicho saber. Menos común era la imagen del docente de la enseñanza básica en contacto con los centros universitarios para poder estudiar o reflexionar sobre cómo se produce el aprendizaje humano sobre los hechos sociales, como en este caso sobre el espacio geográfico; una afirmación que ya había sido realizada en el curso de investigaciones anteriores sobre la enseñanza de la geografía (RAMIRO, 1998).

En este último aspecto disponemos de la evidencia de cómo se ha difundido la Geografía de la Percepción en España y cómo aparece en otros países. Así en el caso portugués disponemos de un trabajo publicado en la revista del *Centro de Estudos Geográficos* en la sección de enseñanza, en la cual se exponen las líneas básicas de la percepción del espacio geográfico (GASPAR; MARÍN, 1975), con ejemplos de aplicación didáctica con alumnos de diferentes niveles escolares, si bien su difusión a través de la revista universitaria *Finisterra* era poco relevante.

En España, pese a la rápida sistematización de esta escuela geográfica (CAPEL, 1973; ESTÉBANEZ, 1979) no se avanzó lo suficiente en la aplicación didáctica hasta los años ochenta, en especial por medio de la difusión que se hace de esta escuela por Pedro Reques y Josep V. Boira (1991) y por uno de nosotros en el caso de su aplicación a la enseñanza de la Geografía en educación secundaria (SOUTO, 1983). Ya entonces exponíamos que los estereotipos culturales eran un obstáculo para comprender fenómenos como las migraciones, espacios como los urbanos y la misma concepción de la disciplina de la Geografía.

Esta separación entre teoría y práctica pretendimos superarla a través del concepto de praxis didáctica. Así lo indicábamos en el subtítulo de cada libro del profesorado de la colección de Gea-Clío, buscando integrar la reflexión teórica en las propuestas pragmáticas de tareas educativas (BOIRA;



REQUES; SOUTO, 1994). Esta preocupación la hemos visto reflejada en diferentes cursos de formación docente, donde apreciamos otra paradoja educativa: la Geografía se asocia sobre todo a mapas, territorio y espacio. Sin embargo, hemos comprobado que no se utiliza el lenguaje cartográfico como medio fundamental para interpretar y sistematizar la información que seleccionamos de los hechos y fenómenos sociales y espaciales.

Tabla 2
Ideas/Palabras Asociadas a Geografía

Personas y fecha del curso	Palabras asociadas a Geografía	Comentarios surgidos en el debate
30 Alumnos del Máster de Secundaria UV, 22/10/2015	Mapas (5), Paisaje (3), Ambiente (3), Mundo (2)	Los resultados corresponden a 5 grupos de 4 personas, después de comparar los resultados individuales
15 Profesores. Olimpiadas de Geografía UV, 4/3/2016. Profesores en activo de Secundaria	Territorio (8), Interdisciplinariedad (5), Mapas (4), Sociedad (3), Localización (3)	La materia es compleja para las personas que proceden de formación inicial de Historia
3º Grado, 35 personas, 29/10/2015 (Magisterio Universidad Valencia)	Mapas (24), Países (20), Montañas (13), Ríos (11), Población (9), Clima (6).	Trataban de recordar su imagen de los estudios de Secundaria
Perú. 88 profesores. 8/12/2016.	Espacio (56), Mapa (29), territorio (20), Localización (19).	Era un curso de profesores de EPA con experiencia y buscaban temas genéricos
Máster de de Formación de Profesorado de Secundaria 25/10/2016, 40 alumnos que se forman para ser docentes de Secundaria en la Universidad de Valencia	Mapas-cartografía (16) Clima-meteorología (11), Relieve (10), Gráficas (10) Población (8), Espacio (6), Práctica (6), Memorizar, Global, Medio ambiente, Frontera, Entorno (5).	En el orden jerárquico de las palabras predominan las asociadas a la geografía física, en especial con relieve y clima, donde se añade la expresión "cambio climático", bajo la influencia de los medios de comunicación

Fuente: Elaboración propia sobre datos aportados en seminarios de formación docente

El trabajo realizado con estas muestras aleatorias nos ha permitido analizar críticamente las técnicas y métodos utilizados. Así hemos sido conscientes de la necesidad de delimitar muy bien los sujetos en sus colectivos: por una parte eran profesores en formación continua (grupo de Perú) que deseaban participar en esta actividad, que les resultaba gratificante y, por otra, futuros docentes que veían la tarea como una más de su formación. Al analizar

sus respuestas hemos visto que hay algunas palabras (evocaciones) que se repetían, en especial “mapas” o “cartografía”. Ellos nos condujo a un nuevo método de trabajo: plantear qué entendían por mapa y cómo representaban el mapa del mundo (proyección Mercator, Peters u otra), para mostrar que el mapa era una representación política, no neutra, de la realidad, lo que desconocían en casi la totalidad de los sujetos, pues no se habían planteado el problema de la fidelidad de la representación cartográfica con las superficies del territorio. Es decir, las representaciones del mundo nos permitían identificar dos elementos complementarios: por una parte, la concepción de que los mapas “son la realidad” y por otra que “la concepción eurocéntrica del planeta” es la visión verdadera del mismo. Entendemos que ello sí constituye una *representación social*, una totalidad significativa, de acuerdo con el modelo de Serge Moscovici, pues está asentada en los hábitos de docentes y discentes, como hemos comprobado en nuestras investigaciones en un lado y otro del Atlántico. Incluso entre quienes se muestran críticos con el colonialismo cultural de los manuales escolares procedentes de Europa no son capaces de observar este hecho en la presentación cartográfica del mundo.

20

La representación de la Geografía como mapas, territorio y espacio, así como la del profesor, asociado a las palabras de dinamismo y motivación, nos ha llevado a buscar una lógica teórica a la interpretación de estas palabras y por eso hemos acudido a las representaciones sociales como teoría que relaciona el contexto social con los argumentos personales. Es decir, buscamos entender los motivos por los cuales un docente de Geografía entiende que su objetivo es guiar el aprendizaje de los problemas sociales y espaciales y no considera necesario conocer las escuelas de Geografía, que presentan diferentes maneras de concebir estas situaciones, en especial buscando una complementariedad entre el contexto social y las percepciones individuales. Igualmente deseamos explicar los motivos por los cuales la Geografía se asocia a espacio, territorio y mapas y no se utilizan estos conceptos y técnicas para definir los problemas de los lugares donde viven los alumnos o que se perciben a través de los medios de comunicación.

En la búsqueda de preguntas para seguir cuestionando la realidad percibida por el alumnado nos encontramos en la siguiente situación. Disponemos de un conjunto de datos (resultados de encuestas, de grupos de debate) que nos revelan una manifestación de la geografía escolar asociada a las rutinas académicas, pero también a la influencia del contexto social. Las resistencias



al cambio de los sujetos implicados, como son las familias de los alumnos (FERNÁNDEZ; GUVERICH; SOUTO; BACHMANN; AJÓN; QUINTERO, 2010), de los propios docentes (MÜLLER, 1993) o de la institución universitaria (RAMIRO, 1998) nos pone de relieve que las ideas se construyen en un determinado contexto social. Por eso necesitamos conocer cómo se construyen las representaciones sociales que determinan nuestro comportamiento particular. Y eso es lo que exponemos brevemente en el siguiente punto.

Las representaciones sociales de la geografía como obstáculo para innovar

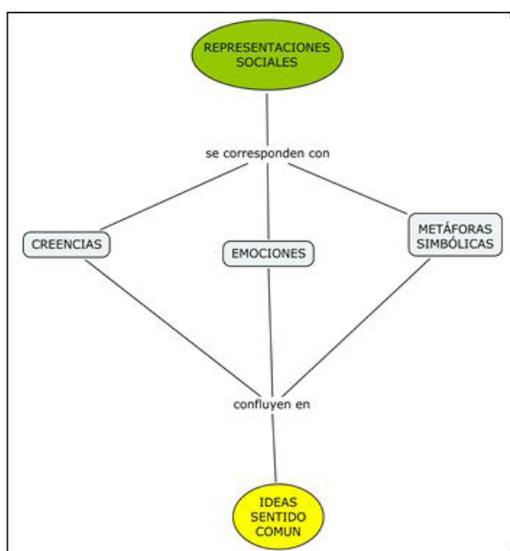
El concepto de representaciones sociales cuenta con una tradición filosófica e investigadora que se originó en el siglo XIX, fundamentalmente desde la psicología. Desde la didáctica de las ciencias sociales, y muy especialmente en Geografía, nos interesa conocer la organización y el significado del sentido común para poder responder a una serie de cuestiones sobre el origen y la naturaleza del saber que se origina en las interacciones cotidianas, así como cuál es el contenido del que se nutre (CASTORINA; HORN, 2008).

Sin duda, el funcionamiento social está determinado por lo que podemos conocer cómo la psicología de masas (MOSCOVICI, 2011). Algo que se ha estudiado desde la sociología y psicología y que a nosotros nos interesaba en cuanto que dichas teorías nos permitían entender las resistencias a la innovación educativa. Por eso nos interesaron las afirmaciones de Jodelet (1991, p. 43) asociando la construcción social del conocimiento con la presentación de una realidad social, que se presenta como “natural” y estática, que para los docentes es “[...] el temario que hay que impartir en las aulas”. Son realidades asumidas desde una condición pre-reflexiva y, por tanto, se derivan en comportamientos que no se razonan, se asumen. En esta línea de reflexión teórica nos ha interesado conocer cómo se formulan los contenidos del posible núcleo central de dicha representación social, o sea aquellas emociones y razonamientos que se mantienen estables más allá de las coyunturas históricas. Unas representaciones que se pueden comparar epistémicamente a un proceso de elaboración cognitivo y que se manifiesta en las expresiones escolares (MOLINER; ABRIC, 2015).

La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (MOSCOVICI, 1979). Esta teoría nos permitía entender las concepciones espontáneas del alumnado (el sentido común, el conocimiento vulgar), que veníamos trabajando desde los años noventa del siglo pasado y que hemos sintetizado en la figura 1. La aportación que ahora conocemos es que las representaciones son algo más, un conjunto de ideas que se elaboran en un determinado contexto y por eso es preciso definir muy bien dicho ámbito de elaboración de las representaciones.

Figura 1

Síntesis del Concepto de Representaciones Sociales



Fuente: Elaboración propia

Las representaciones sociales tienen una doble función. Por un lado, como modo de conocimiento o actividad de reproducción de las características de un objeto (reconstrucción mental); por otro lado, como una forma de pensamiento social que estructura la comunicación y las conductas de los miembros de un grupo. Finalmente, las representaciones sociales permiten que los sujetos construyan un pequeño modelo explicativo y evaluativo del entorno, a



partir de un discurso, que le permite otorgar un sentido y le guía para funcionar en la vida social, contribuyendo en la resolución de problemas, conflictos y nuevas incertidumbres.

La comprensión de sus reglas de articulación permite también conocer la organización interna de su contenido o núcleo central de la representación (ABRIC, 2001) en el que interviene la dualidad del contexto. Por un lado, el contexto discursivo o la naturaleza de las condiciones en las que se producen los discursos, en las que intervienen las relaciones entre los sujetos que se suceden en el tiempo de interacción; por ejemplo las relaciones educativas sobre la innovación escolar: un conocimiento disciplinar y pedagógico para ejercer la función docente. Por otro lado, el contexto social en el que se activan o se desactivan las representaciones sociales y se generan contradicciones aparentes derivadas de una dualidad entre la lógica cognitiva (racional y coherente) y la lógica social (irracional y e incoherente).

El contexto social de la producción de la geografía escolar

Desde la perspectiva del análisis de la docencia en la Geografía escolar nos interesa la aportación de las representaciones sociales como síntesis de las influencias sociales e individuales en la forma de trabajar el profesorado, que como sabemos por otros estudios desde la enseñanza de la Historia es un elemento esencial para el agrado o desinterés del alumnado por la materia⁶.

Las aportaciones de Domingos Sobrinho (2000; 2010) y Saraiva (2007) nos acercan el análisis psicológico de Moscovici con el sociológico de Bourdieu, en la búsqueda de la explicación del *hábitus* docente en la forma de explicar la Geografía escolar. En primer lugar influyen las características de origen social y familiar del propio docente, lo que determina su concepción del sistema escolar, luego influye decisivamente su formación inicial y continua, con las lecturas que pueda realizar, los seminarios de trabajo que pueda fomentar y los debates con otros colegas. Todos estos factores van modelando la figura docente, así como su concepción de la materia, en este caso Geografía.

Por otra parte, las representaciones sociales nos permiten una lectura epistémica de los modelos pedagógicos y psicológicos, como es el caso del constructivismo. Se tiene en consideración las capacidades del individuo según su crecimiento biológico (las fases de equilibrio/desequilibrio de Piaget)

y además las interacciones con el medio cultural, donde existe una zona de desarrollo próximo que estimula el uso neuronal para construir las relaciones sinápticas. En este sentido la repercusión en la enseñanza de la Geografía es importante, pues nos ofrece un camino para la gradación en la secuencia de actividades. Y otra vez, la escuela de la Percepción y el Comportamiento es relevante para poder graduar los aprendizajes estructurales del medio (localización, situación, orientación) y las valoraciones del espacio vivido, donde la topofilia y topofobia son conceptos explicativos.

Nuestra conjetura indica que las continuas reformas administrativas suponen un obstáculo para la innovación al considerar el profesorado que en las instancias políticas partidistas se determinan los contenidos escolares. Es decir, las representaciones sociales del docente actúan como obstáculo para innovar, pues se entiende que ellos/ellas no tienen capacidad ni legitimidad para conformar unos determinados contenidos que se encuentran formulados en el currículo oficial.

En segundo lugar, las representaciones y las percepciones de la vida cotidiana del alumnado no se han considerado de forma genérica en la elaboración de actividades escolares. Ellos entienden que la enseñanza escolar de la Geografía no es útil para resolver problemas de su vida cotidiana.

Por último en el ámbito de las representaciones sociales encontramos un tercer tipo de obstáculos. Nos referimos a la opinión construida con "el sentido común" de las familias, alumnos y ciudadanos en general, que entienden la Geografía escolar como un conocimiento cultural que sirve para conocer curiosidades del mundo. En este sentido, como se argumentará, supone un obstáculo a los proyectos de innovación.

El viejo debate entre el papel de los políticos y los profesionales de la Geografía académica, bien sintetizado por P. Bailey (1986), que trataba de delimitar los espacios de control de cada uno de estas instituciones en la formulación de propuestas educativas. Sin embargo, el conflicto y los obstáculos consecuentes no se derivan de esta polémica, sino de la percepción y representación social que posee el profesorado sobre su papel en la innovación y transformación de la enseñanza escolar de la Geografía. Y en este sentido, en el siglo XXI, la presión de los medios de comunicación es un elemento crucial para definir las concepciones vulgares del profesorado, que tiene de este modo un sentido político.



Los cambios que se han registrado en el currículo de Geografía, al menos en los países europeos e iberoamericanos, obedecen a las presiones de las instituciones académicas y gubernamentales por asentar un tipo de conocimiento que se entienda coherente con la cultura básica. Se naturaliza una determinada manera de ver la organización del contenido geográfico (en este caso el modelo regional) y se impone al sistema escolar a través de los temarios de contenidos, pues el currículo queda sintetizado en un listado de hechos y conceptos a estudiar.

Disponemos de ejemplos empíricos que nos muestran que la intervención del profesorado en la organización de su formación profesional y en la confección de proyectos de innovación de materiales curriculares fue censurada desde el poder⁷. Por otra parte, se disponían normativas que determinaban la secuencia de contenidos de la Educación Secundaria, que se realizaba para facilitar la homogeneización de las secuencias disciplinares y dificultar la interpretación desde los grupos de innovación⁸, que no provocó más que escasas reacciones por parte del profesorado, lo que mostraba que las rutinas del sistema escolar eran percibidas como “lógicas y de sentido común” por parte del conjunto de los docentes. O sea, la naturalización del sistema canónico de conocimiento escolar, que se aceptaba en las aulas como lógico e irrefutable.

Por esta misma razón la mayoría de las editoriales y del profesorado siguieron programando sobre unos temas académicos y una metodología clásica. En el bachillerato (*ensino médio*), la vuelta al paradigma regional y el carácter minucioso de los contenidos conceptuales orientaron la cultura escolar que, además, estaba condicionada por las Pruebas de Acceso a la Universidad, pues orientaban el desarrollo del programa de las asignaturas en segundo curso.

Por eso hemos señalado que era preciso reformar la enseñanza de la Geografía desde los propios presupuestos que se proyectan desde la práctica de la enseñanza básica y que a la universidad corresponde apoyar con investigaciones la búsqueda de alternativas a la situación tradicional (SOUTO, 2013). Este camino está en la línea de los cambios promovidos con notable éxito en otros países para mudar la Geografía escolar, donde es posible encontrar algunas enseñanzas de los errores que se han conocido. En este sentido encontramos ejemplos similares en Alemania, Reino Unido y Argentina. Por una parte, existen interferencias de las autoridades políticas y académicas y, por otra, las resistencias de las opiniones y percepciones de las rutinas del profesorado y

la opinión del sentido común de las familias del alumnado (SOUTO; GARCÍA MONTEAGUDO, 2016).

La conclusión que se puede obtener es la necesidad de abordar los cambios del sistema escolar desde un proyecto a largo plazo que contemple debates entre el profesorado y una campaña de difusión de los nuevos avances en el conocimiento social desde la investigación universitaria. La simple traslación de los avances científicos a las aulas de la enseñanza básica ha resultado insuficiente para promover un cambio de hábitos y contenidos. Un debate que en España también hemos conocido con la denominación de la trasposición didáctica (RODRÍGUEZ LESTEGÁS, 2007).

Los sujetos y la representación geográfica del mundo

La innovación educativa responde a los intereses profesionales de los docentes que pretenden mejorar el aprendizaje del alumnado. Por ello es importante conocer las representaciones sociales de los alumnos y de sus familias acerca de la propia materia, en este caso, de la Geografía. Con el conocimiento de estas concepciones espontáneas (sentido común), los docentes pueden desarrollar la investigación, dotándose de herramientas y resultados que les permiten avanzar en el camino que se han marcado en su trabajo cotidiano. Con ello defendemos una mayor participación social en la definición de los contenidos que se establecen en las agendas curriculares, sin que esto signifique que la dinámica de las disciplinas deba adaptarse por completo a las demandas sociales. Como ya hemos señalado, las muestras que utilizamos son aleatorias y por eso hemos de precisar el sentido de su selección; no obstante entendemos que muestran adecuadamente las tendencias los cambios percibidos.

Desde el curso académico 2014/2015 hemos realizado más de 200 encuestas⁹ a tres grupos diferentes de personas por su perfil de edad (menores de 30 años, entre 31 a 50 años y mayores de 50 años) para conocer su representación social de la geografía (Tabla 3). Son personas amigas, familiares, compañeros/as de los alumnos del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Valencia, que se elegían aleatoriamente por pertenecer a los diferentes grupos de edad definidos en clase. El recuerdo de las clases de geografía se asocia al uso de recursos y técnicas, y a las



explicaciones de los docentes, que son más reconocibles en los grupos más jóvenes.

El estudio comparativo de estas encuestas abiertas nos ha permitido conocer que existe una cierta estabilidad en la concepción de la geografía escolar que recuerdan las personas de diferentes generaciones. En primer lugar destaca el recuerdo de un método memorístico, de tal manera que a veces es lo único que recuerdan, tal como afirmaban en líneas precedentes los mismos alumnos del Máster. Una memorización que se asocia a nombres de lugares, fenómenos o accidentes geográficos.

Ello se podría considerar como una representación social del saber geográfico escolar, como también se ha mostrado en las investigaciones citadas en el caso de Argentina y Alemania. Es decir, las familias como selección de un conjunto social superior tienen esa idea de la geografía escolar, donde la buena memoria del alumno es una característica esencial.

Pero, como mostramos en la tabla 3 en las tres generaciones se producen algunos cambios a lo largo del tiempo. En este aspecto es bien significativa la irrupción de las nuevas tecnologías de la información (TIC) como parte sustancial de los cambios técnicos y metodológicos, aun cuando no se sepa argumentar cuál es la diferencia entre ambos conceptos. Igualmente se percibe un cambio en la finalidad de la materia, pues en las edades más jóvenes es vista como una aportación a la cultura general, mientras que a partir de 30 años se relaciona con la comprensión del mundo. Sin duda, la percepción de una sociedad saturada de información influye en estas concepciones.

27

Tabla 3
Percepción Social de la Geografía

	Menores 30 años	31 a 50 años	Mayores 51 años
1.-Recuerdo de las clases de geografía	Profesores amenos y uso de técnicas de representación "El profesor fue excelente. Contenidos y materiales adecuados, tanto el manual como las transparencias, láminas y mapas"	Profesores pacientes y uso del mapa. "Haber estudiado las capitales y los países de los diferentes continentes"	Recuerdo negativo del profesor "te golpeaba con la vara si errabas en la respuesta"

Tabla 3
Percepción Social de la Geografía (continuación)

2.-Función de la geografía	Cultura general "Sobre todo la demografía y geografía política"	Comprender el mundo en que vivimos "nos ayuda a entender el por qué de muchas cosas del mundo"	Comprender el mundo en que vivimos "saber donde están los lugares a los que nunca se ha ido"
3.-Elementos necesarios para ser buen profesor de geografía	Técnicas de estudio (memorización) "Tener mucha memoria y relacionar los conocimientos con otras áreas como historia, arte, política..."	Interés por la materia "Estar motivado por la disciplina y los contenidos que nos puede aportar"	Capacidad de memorización "Tener memoria para retener nombres"
4.-Percepción sobre el cambio en la enseñanza de la geografía	55,2 % (sí) Nuevos temarios. Cambios fronteras y TICs.	65,4 % (sí) TICs y preparación docente	76 % (sí) Nuevos recursos y ampliación del temario (escala local)

Fuente: Elaboración propia sobre encuestas realizadas a sujetos de los tres grupos de edad entre 2014 y 2016

28

Los estudios de campo realizados con el alumnado de dieciséis años de edad (4º de Educación Secundaria en España) nos ponen de relieve que existen diferencias notables en función de las relaciones entre el espacio vivido, concebido y percibido¹⁰. Por un lado, la pertenencia al espacio rural acerca al alumnado al conocimiento de los problemas sociales que ocurren en su espacio vivido, que explican a partir de las experiencias de sus familiares y amigos que tienen un contacto directo con los pueblos y aldeas. Como ejemplo de esto, los estudiantes del Instituto de Enseñanza Media de Requena¹¹, se representan un espacio rural complejo en el que al espacio vivido le superponen una amalgama de emociones (apego por la vida en el campo, sentimiento familiar, mantenimiento de tradiciones populares...) que resultan de la práctica espacial (percepción como espacio social) que han experimentado desde su infancia. Una idea escolar, que como en los casos anteriores está contaminada por una representación social, en este caso bajo el paraguas de las teorías de la modernización (ENTRENA, 1998).

En síntesis, con estos resultados se pone de manifiesto que la misma complejidad de las representaciones sociales, sugiere el conocimiento que los agentes educativos (profesores, directivos y personal no docente) tienen sobre



el sistema educativo y sobre las materias en general. Es una tarea que se tiene que pensar y reflexionar para conseguir resultados a largo plazo, ya que conocer las representaciones sociales implica aspectos psicológicos, personales y profesionales de todos los miembros de la comunidad educativa. Por otra parte, en relación con la imagen de la geografía escolar aparece una representación nuclear que confirma la presencia de esta materia asociada a mapas y, en el siglo XXI, a las nuevas tecnologías de la representación del territorio. En este sentido aparece el peligro de confundir la metodología didáctica con el uso de estas técnicas e instrumentos cartográficos, lo que nos retrotrae a los viejos debates de los años setenta con la incorporación de los medios audiovisuales en la educación básica.

¿Qué se hace en geografía académica como referente de la geografía escolar?

De la situación que hemos diagnosticado cabe esperar una respuesta por parte de las personas, de forma individual y colectiva, que actúan en el medio escolar. Para poder valorar la búsqueda de soluciones a la problemática indicada hemos seleccionado dos casos complementarios. Por una parte, la producción que se ha generado en el seno de las asociaciones geográficas profesionales y universitarias. Por otra parte, las propuestas de innovación que han surgido desde la práctica de la enseñanza escolar de la Geografía con alumnos de edades de enseñanza obligatoria.

El estudio realizado sobre la producción bibliográfica del Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles (SEBASTIÀ; TONDA, 2015) nos permite comprobar la escasa dedicación que se le ha prestado a este ámbito de conocimiento, pese a que como se ha señalado desde las propias investigaciones académicas la institucionalización de la Geografía se deriva de su presencia en la enseñanza básica.

Además el estudio realizado respecto a la preocupación que procede de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las ciencias sociales nos muestra que la enseñanza de la Geografía es subsidiaria de la enseñanza de la Historia y que, además, el grueso de las aportaciones radican más en el análisis del currículo oficial que en investigaciones sobre la práctica de aula (TONDA; SEBASTIÀ, 2012).

En el estudio comparativo de las principales revistas geográficas (SEBASTIÀ; TONDA, 2014) nos indican que existe un predominio de la enseñanza secundaria sobre el resto de los niveles, en gran medida por las características profesionales del profesorado asociado de las universidades españolas y por la escasa tradición de investigar en los restantes niveles. Además observamos en la misma tabla número 6, como la mayoría de los artículos inciden en asuntos curriculares y no en la metodología del aula ni en el análisis del aprendizaje del alumnado; una situación algo diferente a la que se registra en otras revistas como Scripta Nova, donde se visualiza una mayor atención a los asuntos metodológicos de carácter internivelar.

Tabla 4
Características de la Producción Editorial de la Enseñanza de la Geografía

	Boletín AGE	Scripta Nova	Didáctica Geográfica	Rev. Enseñanza CC.SS
Niveles educativos	-	30% Secundaria; Primaria (10%); Universidad (7%); Internivel: 50%	49,2% Secundaria 21,3% Primaria y Universidad 4,9% Infantil	41,9% Secundaria 18,5% Primaria 14% Universidad 3,7% Infantil
Temáticas abordadas	Currículo 86% Recursos 10% Epistemología 4%	34% Metodología 25,5% Contenidos 23,4% Recursos	-	Currículo. Contenidos. Formación docente

Fuente: Elaboración propia sobre datos de Sebastià y Tonda (2014).

Además señalan que en los congresos del Grupo de Didáctica de la Geografía celebrados desde 2000 a 2010 y siguiendo el mismo orden, los resultados fueron los siguientes: métodos (33%), contenidos (25%), recursos (20%), currículo (12%), formación docente (8%) y epistemología y dificultades de aprendizaje (1%), respectivamente.

En los congresos ibéricos de enseñanza de la Geografía en el período 2001-2011 los contenidos investigados se distribuyeron del siguiente modo: recursos (38%), métodos (19%), contenidos (18%) evaluación (13%), currículo (8%) y epistemología 4%. De la comparación de estas publicaciones se deduce la reiteración de algunas categorías comunes a todas ellas: currículo, recursos y epistemología. La categoría de recursos didácticos se puede definir como



un centro de interés común en todas las publicaciones científicas (SEBASTIÀ; TONDA, 2014).

Como hemos podido apreciar en estas investigaciones bibliográficas, el análisis de la Geografía escolar está muy anclado en el estudio de currículo, métodos y recursos. Existe un menor análisis de las representaciones de la práctica del aula, de las percepciones docentes y discentes y de los sueños de los grupos de innovación. Entendemos que dicha orientación cualitativa es muy relevante para cuestionar las rutinas escolares y buscar vías de innovación. Para este desafío es necesario cimentar las bases teóricas sobre las que levantar los andamios empíricos del edificio alternativo. Y en esta construcción para la autonomía crítica ciudadana hemos querido contribuir desde esta comunicación.

Una aportación que somos conscientes que es limitada, pero que se acompaña de un trabajo más constante a través de proyectos curriculares, que proceden del trabajo de colectivos de docentes de enseñanza secundaria. En este caso resulta obvio que existe un claro descenso en las actividades realizadas desde estos grupos y proyectos. Si en los años ochenta del siglo XX podíamos contar con las aportaciones de grupos ya consolidados (como Germanías-Garbí o Cronos) y otros que aparecían en estos años (Ínsula Barataria, Ires, Gea-Clío, Pagadi), en los primeros decenios del siglo XXI dichos grupos han desaparecido, a excepción de Ires y Gea-Clío. Aparecen, como contrapartida, diversos blogs y páginas webs de profesores y centros escolares que difunden sus experiencias de aula, muchas veces sin una reflexión sobre las posibilidades de generalización a otros centros escolares.

En los grupos pedagógicos se buscaba la innovación a través de la reflexión teórica con la práctica escolar, la investigación de estudios de casos con propuestas de mejora en las aulas, la evaluación del aprendizaje escolar con modelos de formación docente. Un programa de investigación que se ha buscado compartir a través de instrumentos como el Geoforo Iberoamericano o Fedicaria. La teoría de las representaciones sociales nos ha permitido indagar en las concepciones vulgares de los docentes y alumnos que se generan en un marco social. Es decir, dichas concepciones "entran en las aulas escolares" desde el exterior. Con este artículo hemos querido contribuir a conocer algunas técnicas de trabajo que nos permiten explicar los factores sociales que condicionan las tareas escolares y obstaculizan en más de una ocasión la innovación didáctica.

Notas

1 El presente trabajo es resultado parcial de las investigaciones realizadas en un proyecto de investigación, con título "Las marginaciones personales y la utilidad social del saber escolar" y referencia GVAICO2016-092, en el marco de la convocatoria de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports para Ayudas para Grupos de Investigación Consolidables (Orden 6/2015, de 9 de septiembre). Igualmente se inserta dentro del proyecto "Competencias sociales para una ciudadanía democrática: análisis, desarrollo y evaluación". COMDEMO (Red 14) dentro del marco del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España y de los Fondos FEDER de la UE (EDU2015-65621-C3-1-R).

2 Para la REDLADGEO se puede consultar la página web de Geopaideia: (http://www.geopaideia.com/?page_id=6) y para el Geoforo: geoforo.blogspot.com.es.

3 En este sentido hemos de señalar la relevancia que adquiere establecer redes profesionales con diversos científicos, como ha sido en nuestro caso con personas procedentes de la neurociencia (José Luis Díaz en México) o de la Sociología (Moisés Domingos en Brasil), además de con otros geógrafos (como Rafael Straforini en Brasil) que ha iniciado una fecunda relación con el grupo de Ernesto Laclau en Argentina.

4 El análisis específico de los datos de estas encuestas lo podemos ver en Souto y García (2016).

5 El procesamiento de las palabras más relacionadas con los conceptos sugeridos ha sido realizado con la ayuda del software EVOCATION 2005, siguiendo el trabajo de Domingos Sobrinho (2010). Las palabras asociadas han sido filtradas por el software en una serie de funciones hasta ofrecer un listado ordenado que jerarquiza el núcleo central respecto de los elementos periféricos a partir de la frecuencia y el rango de las palabras como parte del método psico-cognitivo.

6 Sobre estas cuestiones hemos desarrollado una larga investigación en relación con los recuerdos escolares de la Historia de España (MARTÍNEZ; PARRA; SOUTO, 2014).

7 Sobre esta cuestión se puede consultar Souto González, Xosé M (1998). La calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. El caso de la Comunidad Valenciana, *Conceptos de Educación*, número 4, páginas 57-69; además también Mesejo González, Casimiro y Souto González, Xosé Manuel. Centros de formación do profesorado. Vigo: Xerais, 1993.

8 Nos referimos al Decreto de enseñanzas mínimas del MEC (BOE de 25 de marzo de 1992); es decir, en el primer año de experimentación de la LOGSE.

9 Estamos hablando de 216 encuestas realizadas en los cursos escolares 2014/15, 2015/16, 2016/17, 2017/18. Los alumnos del Máster de Profesorado de Secundaria de la Universitat de València entrevistaban a personas que tenían los rangos de edad citados.

10 Nos referimos al Trabajo Final de Máster de Diego García, presentado en la Facultat de Magisteri el 8 de julio de 2016, con el título "La representación social del medio rural en la geografía escolar".

11 Requena es un municipio del interior de la provincia de Valencia, pero con suficiente entidad para ser capital comarcal. La población municipal supera escasamente los 20.000 habitantes.



Referencias

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.

ABRIC, Jean Claude. Metodología de recolección de las representaciones sociales. En: **Pratiques sociales et Représentations**. Traducción al español José Dacosta y Fátima Flores. México: Ediciones Coyoacán, 2001.

BAILEY, Charles Philamore. A geographer's view: contributions of geography to school curriculum. **Geography**, v. 3, p. 193-205, 1986.

BOIRA, Josep Vicent; REQUES, Pedro. **Introducción al Estudio de la Percepción Espacial**. Principado de Andorra: Consejería de Educación de los Centros Docentes Españoles, 1991.

BOIRA, Josep Vicent; REQUES, Pedro; SOUTO, Xosé Manuel. **Espacio subjetivo y geografía**. Orientación teórica y praxis didáctica. Valencia: Nau Llibres, 1994.

CAPEL, Horacio. Percepción del medio y comportamiento geográfico. **Revista de Geografía**, Barcelona, v. 7, p. 58-150, 1973.

CASTORINA, José Antonio; HORN, Axel. El derecho a la privacidad en los niños, un enfoque constructivista e institucional. **Anuario de investigaciones**, Buenos Aires, n. 15, p. 197-206, 2008.

DAMASIO, Antonio. **Y el cerebro cambió al hombre**. Barcelona: Destino, 2010.

DÍAZ, José Luis. **La conciencia viviente**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Ed.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 2000.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Representações Sociais como obstáculos Simbólicos à Incorporação do Habitus Científico. **Ariús**, Campina Grande, v. 16, n. 1/2, p. 31-48, jan./dez. 2010.

ENTRENA, Francisco. **Cambios en la construcción social de lo rural**: de la autarquía a la globalización. Madrid: Tecnos. 1998.

ESTÉBANEZ, José. La geografía de la percepción del medio y la ordenación del territorio. **Paralelo**, v. 37, p. 5-22, 1979.

FERNÁNDEZ, María Victoria; GUVERICH, Raquel; SOUTO, Patricia; BACHMANN, Lía; Ajón, Andrea y QUINTERO, Silvina. La imagen pública de la Geografía, una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios. **Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 15, n. 859, 2010. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-859.htm>. Acceso: 4 mayo 2016.

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. **La representación social del medio rural en la geografía escolar**. 2016. 161p. Trabajo Final de Máster inédito. (Máster Universitario en Didácticas Específicas) – Facultat de Magisteri. Universitat de València, 2016.

GASPAR, Jorge; MARÍN, Ana. A percepção do espaço. Documentos para o ensino. **Finisterra**, Lisboa, v. 10, n. 20, p. 317-322, jul./dez. 1975.

JODELET, Denise. La representación social, fenómenos, concepto, teorías. En: MOSCOVICI, Serge (Ed.). **Psicología social II, pensamiento y vida social**. Barcelona: Grupo Paidós. 1985.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MARTÍNEZ, Nicolás; PARRA, David; SOUTO, Xosé Manuel. La representación poliédrica de la memoria escolar. Un proyecto de investigación sobre las clases de Historia de España. En: MARTÍNEZ, Nicolás (Coord.). **La Historia de España en los recuerdos escolares**. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos. Valencia: Nau llibres, 2014.

MESEJO, Casimiro; SOUTO, Xosé Manuel. **Centros de formación do profesorado**. Vigo: Ediciones Xerais de Galicia, 1993.

MOLINER, Pascal; ABRIC, Jean-Claude. Central core theory. In: SAMMUT, Gordon, ANDREOULI, Eleni; GASKELL, George; VALSINER, Jaan (Ed). **The Cambridge handbook of Social Representations**. Cambridge University Press, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires: Huemul S.A., 1979.

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade**. Sociologia e Psicologia. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MÜLLER, Alois. ¿Qué queda de la Reforma? **Terra**, n. 5, p. 22-25, 1993.



RAMIRO, Enric. **Institucionalització i difusió de la Geografia Escolar**: la Percepció del professorat de la comarca de la Ribera. Tesis Doctoral, Departamento de Geografía, University de València, València, 1998.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco. El problema de la transposición en la enseñanza de la Geografía: ¿Y si la transposición fuese el problema? En: ÁVILA RUIZ, Rosa María; LÓPEZ ATXURRA, José Rafael; FERNÁNDEZ DE LA REA, Estibaliz (Ed.). **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización**. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007.

SARAIVA, Josélia. **Habitus docente e representação social do ensinar geografia na Educação Básica de Teresina-Piauí, Natal**. 2007. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SEBASTIÀ, Rafael; TONDA, Emilia María. Líneas de investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir de la revista Scripta Nova. **Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, n° 186, jul. 2014. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/aracne-186.htm>. Acceso: 3 mayo 2016.

SEBASTIÀ, Rafael; TONDA, Emilia María. Investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir del Boletín de la Asociación de Geógrafos españoles: análisis bibliométrico. **Boletín de la Asociación de Geógrafos españoles**, Sevilla, v. 68, p. 429-448, mayo/ago. 2015.

SOUTO, Xosé Manuel. Por um ensino crítico: a xeografía da percepción e do comportamento. **Terra**, Santiago, n. 1, p. 63-76, 1983.

SOUTO, Xosé Manuel. **Didáctica de la Geografía, problemas sociales y conocimiento del medio**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.

SOUTO, Xosé Manuel. ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**, Valencia, n. 24, p. 25-44, 2010.

SOUTO, Xosé Manuel. Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 17, n. 459, dic. 2013. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-459.htm>. Acceso: 3 mayo 2016.

SOUTO, Xosé Manuel; BARRIO, José María. La enseñanza de la geografía en el Reino Unido. **ConCiencia Social, Anuario de Didáctica de Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales**, Madrid, n. 2, p. 149-162, 1998 (Editorial Akal).

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel; GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. La geografía escolar ante el espejo de su representación social. **Didáctica Geográfica**, Madrid, n. 17, p. 177-201, 2016.

TONDA, Emilia María y SEBASTIÀ, Rafael. Diez años de didáctica de la Geografía a través de los Congresos Nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (1988-1998). En: MIGUEL, Rafael de; LÁZARO, María Luisa de; MARRÓN, María José (Ed.). **La educación geográfica digital**. Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, 2012.

Prof. Dr. Xosé M. Souto González

Universitat de València

Didáctica de las Ciencias Sociales

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Grupo de Investigación y de Innovación en Educación Geográfica e Histórica,

SOCIAL(S)

E-mail: Xose.Manuel.Souto@uv.es

Prof. Ms. Diego García Monteagudo

Universitat de València

Didáctica de las Ciencias Sociales

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Grupo de

Investigación y de Innovación en Educación Geográfica e Histórica, SOCIAL(S)

E-mail: Diego.García-Monteagudo@uv.es

Recebido 3 jun. 2018

Aceito 10 jul. 2018



Estado da arte de pesquisas sobre problemas de comportamento no contexto escolar

Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
Solange Pereira Marques Rossato
Universidade Estadual de Maringá

Resumo

A queixa escolar, relacionada aos problemas de comportamento apresentados pelas crianças e adolescentes, é frequentemente associada a um problema de saúde, em uma individualização dos problemas. Com base nessa constatação, este trabalho teve por objetivo analisar artigos que versavam sobre problemas de comportamento, publicados em periódicos científicos, entre os anos de 1990 e 2014, identificando as concepções circunscritas nesses periódicos. Foram realizadas pesquisas em bancos de dados e indexadores e, sobre o tema em questão, selecionando os artigos referentes à área da Psicologia e Educação, resultando em um total de 47 textos. A análise e discussão se fundamentaram na Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados apontam que, em 72,4% dos artigos, os problemas de comportamento são compreendidos como centrado no indivíduo, desvinculando-os da totalidade que envolve o processo de escolarização, da sociedade em que é produzido, do modo de produção que impera, realizando, assim, uma análise reducionista e limitada do fenômeno.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Problemas de comportamento. Queixa escolar. Educação.

37

State of the art of research on behavior problems in the school context

Abstract

The school complaint related to behavioral problems presented by children and adolescents is often associated with a health problem, in an individualization of problems. Based on this finding, this work had as objective to analyze articles that dealt with behavioural problems, published in scientific periodicals, between the years of 1990 and 2014, identifying the conceptions circumscribed in these journals. Researches were carried out in data banks and indexers and, on the subject in question, selecting the articles referring to the area of Psychology and Education, resulting in a total of 47 texts. The analysis and discussion were based on the Historical-Cultural Psychology. The results indicate that, in 72,4% of the articles, behavioral problems are understood as centered on the individual, dissociating them from the totality involved in the schooling process, the society in which it is produced, the mode of production that prevails, thus carrying out a reductionist and limited analysis of the phenomenon.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Behavior problems. School complaint. Education.

Estado del arte de las investigaciones sobre los problemas de comportamiento en el contexto escolar

Resumen

La queja escolar relacionada con los problemas de comportamiento presentados por niños y adolescentes es frecuentemente asociada a un problema de salud, en una individualización de los problemas. Con base en esta constatación, este trabajo tuvo por objetivo analizar artículos que versaban académicamente sobre problemas de comportamiento, publicados en periódicos científicos, entre los años 1990 y 2014, identificando las concepciones circunscritas en estos periódicos. Se realizaron investigaciones en bancos de datos y indexadores y, sobre el tema en cuestión, seleccionando los artículos referentes al área de Psicología y Educación, resultando en un total de 47 textos. El análisis y discusión se fundamentaron en la Psicología Histórico-Cultural. Los resultados apuntan que, en el 72,4% de los artículos, los problemas de comportamiento son comprendidos como centrado en el individuo, desvinculándolos de la totalidad que implica el proceso de escolarización, de la sociedad en que se produce y del modo de producción que impera, realizando así un análisis reduccionista y limitado del fenómeno.

Palabras clave: Psicología Histórico-Cultural. Problemas de comportamiento. Queja escolar. Educación.

Introdução

Avive-se numa sociedade e num período histórico em que predomina o sistema de contradições e desigualdades sociais, culturais e econômicas, próprias ao modo capitalista de produção que configura nossa sociedade. Nesse contexto de desigualdades, como afirmam Garrido e Moysés (2010), os que possuem a riqueza também detêm o controle das ideias que explicam a sociedade e, portanto, o controle sobre a classificação das pessoas e o julgamento sobre o outro. Detêm o poder sobre o processo de nomeação e de enquadre do que se entende por problema, por desvio dos considerados padrões de conduta, de aprendizagem, de desenvolvimento etc. Esse processo contribui para o discurso de naturalização das desigualdades socialmente produzidas, avalizadas pela explicação de que a sua origem está localizada no indivíduo, por suas inapropriadas condições. Neste contexto, nega-se a história de disparidades de possibilidades de apropriação dos bens culturais e econômicos, tratando as distinções individuais e desigualdades sociais como se fossem causa e consequência.



Não obstante o predomínio de tais explicações, alicerçadas pela Psicologia Histórico-Cultural, por uma perspectiva crítica de psicologia, enfatiza-se que o desenvolvimento do homem e suas conquistas estão em estreitas relações e dependência do seu acesso à universalização cultural, constituída historicamente. Assim, quanto maiores forem as discrepâncias das condições sociais, culturais, econômicas, maiores serão as diferenças no desenvolvimento individual, constituindo-se, portanto, em uma relação dialética entre universal e individual. Assim, pode-se dizer que a desigualdade de distribuição da riqueza material também configura na distribuição do conhecimento, visando conformar e manter a distância entre os detentores do poder e os dominados, considerando que, no modo de produção capitalista, as classes sociais que a compõem têm acesso aos bens culturais de forma desigual.

Como indicam Klein, Silva e Mata (2011, p. 250), há uma precária formação humana em razão do sistema capitalista alienar “[...] a maior parte das pessoas das potencialidades conquistadas socialmente”. A formação humana está, portanto, aliada às possibilidades de aquisição e de apropriação do que há no universal, que constitui e confere ao homem suas especificidades ao longo do seu desenvolvimento histórico-social.

Essas possibilidades têm a educação escolar como mediadora e socializadora em relação ao universal. Assim, a educação escolar é essencial na formação dos sujeitos, no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, percepção, pensamento abstrato, vontade ou volição etc.), de suas capacidades, na aquisição de significações, de costumes, de conhecimentos, enfim, das propriedades que lhe conferem a condição de ser humano e de criar, constantemente, outras necessidades.

Nesse aspecto, Aita e Facci (2011, p. 1), ao discutirem sobre a constituição humana e a importância da educação escolar nesse processo, identificam que se o homem não nasce pronto, ou seja, “[...] dotado de todas as características que o faz homem, a educação é destacada enquanto meio pelo qual este homem apropria-se da cultura e se desenvolve enquanto ser humano”. Então, pode-se encontrar, na educação, quando devidamente organizada, as mediações para formar um indivíduo que, além de apenas reproduzir a sociedade, poderá também transformar-se e transformá-la. Neste sentido, Saviani (2007, p. 154) afirma que “[...] a origem da educação coincide [...] com a origem do homem mesmo”.

O indivíduo, nessa perspectiva, não se faz humano naturalmente; ao contrário, ele produz a sua existência e da sociedade por meio de um processo educativo, imerso em suas relações sociais, em atividade, no trabalho. “A partir desta concepção de constituição social do homem, nota-se a importância da escola no processo de humanização” (AITA; FACCI, 2011, p. 1).

É a apropriação dos conhecimentos científicos, conforme discute Facci (2004), que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, é preciso considerar e avaliar as condições que possibilitaram ou não o desenvolvimento, a prática social em que se desenvolve a prática educativa, que podem levar, em seu conjunto, ao sucesso e ao insucesso escolar, sendo eles alavancados por múltiplas relações e determinações.

A educação escolar contribui para os processos de aquisição do conhecimento, do desenvolvimento das condutas humanas, ao mesmo tempo que reflete o desenvolvimento, as contradições, as relações de poder, as características prementes na sociedade. Assim, deve se constituir, portanto, para além de mediadora do conhecimento, exercendo a reflexão e a crítica, em uma leitura que supere o aparente, o que se coloca como naturalmente dado, como se pode verificar em relação aos comportamentos considerados problemas, os quais são apontados, geralmente, como inadequação dos alunos pobres no processo de ensino e aprendizagem.

A educação escolar tem sido destacada sob o mote de “educação para todos”, vislumbrando a universalização do acesso, o qual tem se efetivado com avanços significativos no número de matrículas no ensino fundamental. Entretanto, o fato de “quase todas” as crianças de 6 a 14 anos estarem nas escolas, verificados pelos 99% dos pertencentes às famílias mais ricas e os 97% dos mais pobres (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017), não garante a aprendizagem, o desenvolvimento, a humanização (essencialmente dos mais pobres), assim não significa oportunidades iguais de escolarização para todos e qualidade do ensino. Ainda não se pode esquecer dos 2,5 milhões de brasileiros fora da educação básica.

Pensar em passos básicos, na concretização da qualidade de ensino remete, entre outras coisas, aos conhecimentos fundamentais vinculados ao processo de alfabetização, que, no Brasil, é verificado com base no domínio da leitura, da escrita e da matemática, por meio da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), cujos dados de 2014 demonstram que 45% das



crianças com nível socioeconômico (NSE) muito baixo apresentam proficiência em leitura no 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública. Já, entre as crianças com NSE mais alto, 98,3% estão no nível adequado (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017).

Nessa mesma avaliação, a matemática indica as limitações no aprendizado e desenvolvimento humano, quando se averigua que, menos da metade (42,9%) dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, estava com proficiência adequada em matemática em 2014. Outro aspecto preocupante é que, praticamente, um quarto das crianças (24,3%) se encontrava no nível mais baixo dessa proficiência (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017). Essa constatação é muito mais preocupante quando são contempladas avaliações mais aprofundadas sobre se, de fato, esses domínios permitem o entendimento da realidade ou se restringem a decifrar determinados códigos, signos.

Com base nessas verificações preocupantes, vale elucidar que o desenvolvimento humano, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, resulta das probabilidades concretas de existência, das relações estabelecidas com outros sujeitos na produção dos meios e bens requeridos à sua sobrevivência e ao seu desenvolvimento. À luz dessa proposição, pode-se afirmar que, para os nossos alunos, suas condutas, aprendizagens e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores decorrem das relações socioculturais. Com isso, o foco do problema sobre “suas” incapacidades de aprendizagem e de comportamento passa do nível individual para o social. Nesse prisma, passam a ser inevitáveis a discussão e o olhar sobre a qualidade das mediações que a sociedade atual vem proporcionando dentro e fora da escola.

Vale destacar que, segundo Vigotskii¹, Luria e Leontiev (2014), é, por meio da aprendizagem, que a criança ativa suas potencialidades internas; assim, esses novos processos são incorporados ao longo do desenvolvimento e se convertem em aquisições para a criança. Isso significa dizer que, para que haja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas formadas culturalmente, é essencial a aprendizagem, que aciona inúmeros processos do desenvolvimento que não poderiam ser ativados por si mesmos.

Vigotskii, Luria e Leontiev (2014, p. 116) esclarecem que “[...] o processo de desenvolvimento segue o de aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”. Cada coisa que é ensinada à criança passa a se relacionar, de maneira particular, com o seu desenvolvimento. Essa relação

entre aprendizagem e desenvolvimento vai se alterando de acordo com a passagem da criança de uma etapa para outra, alavancando uma série de processos internos, bem como a totalidade de constituição do estudante. Por isso, é necessário reavaliar o papel e a importância da aprendizagem no posterior desenvolvimento psicointelectual da criança e problematizar a educação escolar (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2014).

Leontiev (2004) afirma que as funções psicológicas superiores e o desenvolvimento psíquico são determinados pelas relações sociais existentes e pelo lugar ocupado pelo indivíduo nessas relações, devendo ser considerados a partir de um processo de transformações qualitativas e não apenas quantitativas, pois “[...] o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social” (LEONTIEV, 2004, p. 95).

Com base nas considerações e na compreensão de homem apresentadas neste trabalho e da educação escolar enquanto fundamental no processo de humanização, justifica-se a importância deste estudo, no sentido de oferecer subsídios para a compreensão acerca dos problemas de comportamento dos alunos no contexto da educação escolar. Assim, levou-se a efeito um estudo a partir de artigos científicos com o objetivo de conhecer as diferentes concepções sobre os problemas de comportamento, que compõem a temática da queixa escolar, publicados em periódicos científicos, entre os anos de 1990 e 2014. As discussões, problematizações e análises se respaldam nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

42

Material e método

Para a concretização deste estudo, foi efetivada uma pesquisa de artigos sobre queixa escolar, referentes a problemas de comportamento, em bancos de dados e indexadores, como Portal da Capes, PsycINFO, LILACS, Index-Psi (BVS-PSI), entre outros, com o objetivo de verificar as concepções de problemas de comportamento apresentadas nesses artigos. Para a busca, foram utilizadas palavras-chaves, tais como: problemas de comportamento, indisciplina, queixa escolar, comportamento, hiperatividade etc. Após leitura e análise prévia dos artigos encontrados referentes ao tema, foram selecionados 47 artigos científicos, publicados entre 1990 e 2014.



Para a análise das informações, utilizou-se a análise de conteúdo, que, conforme Chizzotti (2005, p. 98), é um método de tratamento e análise das informações, das formas como os autores configuram o social. O objetivo desse tipo de análise é “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Vale ressaltar que, na análise de conteúdo, empregou-se, entre as técnicas possíveis, a análise categorial. Nesse caso, as concepções de problemas de comportamento, verificadas nos artigos pesquisados.

As informações obtidas por meio da leitura dos artigos foram agrupadas em dois eixos temáticos e analisadas tendo por base o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o homem como ser social, histórico e cultural, dotado de um psiquismo, constituído nas relações estabelecidas com a realidade social.

Resultados e discussões

Com base na leitura dos textos selecionados nos indexadores, buscou-se identificar as concepções sobre problemas de comportamento em escolares presentes nos artigos, classificando-os em dois eixos temáticos: 1) Problemas de comportamento, decorrentes de fatores individuais: a culpabilização dos alunos, da família ou dos professores; 2) Problemas de comportamento decorrentes de questões institucionais, políticas, sociais e econômicas: a não centralidade no indivíduo.

43

Eixo 1 – Problemas de comportamento, decorrentes de fatores individuais: a culpabilização dos alunos, da família ou dos professores

Entre as pesquisas analisadas que versam sobre a queixa escolar no que se refere aos problemas de comportamento de alunos, encontrou-se um número expressivo de textos (72,4%) que partem do princípio de que estes são decorrentes de fatores individuais, isto é, localizam na criança, nos seus familiares e/ou professores, as causas do fenômeno. Isso evidencia que a maioria das produções científicas analisadas considera os problemas de comportamento em uma perspectiva limitada, com a qual a apreensão do fenômeno se detém em um ou outro sujeito envolvido no processo em que se produz a

escolarização. Esses sujeitos são tomados, abstratamente, ou seja, descontextualizados de sua história escolar, social e familiar; das relações dialéticas que constituem o ensinar e o aprender; dos movimentos de vir-a-ser, próprios dos sujeitos que se inscrevem no mundo e que, se houver oportunidade, podem apropriar-se das qualidades e da riqueza da cultura humana cotidianamente.

Nessa direção, pode-se afirmar que as demandas escolares requerem que as problemáticas da vida escolar, entre elas as relativas aos comportamentos ditos “inadequados”, sejam explicados em sua imediatividade, em consonância com aquele que os detém e que, por si só, é apreciado como causa, ainda que, e contraditoriamente, sejam historicamente produzidos.

São descartadas análises mais amplas, que envolvam a incidência de fatores múltiplos na constituição dessa problemática. Assim, essa forma desvinculada de contextos mais amplos e particularizada (ainda que estendida para muitos sujeitos de um mesmo grupo) de olhar para os problemas de escolarização, tem desconsiderado, principalmente, as condições sociais e econômicas da organização social capitalista que perpassam e constituem as diferentes esferas da vida, entre elas, a escolar.

44

A escola, sobretudo, a pública, ao se defrontar com os problemas no processo de escolarização, assume a postura de atribuir aos alunos, de forma individual, problemas que são, em sua origem, de ordem social, política e econômica, constituídos historicamente. Assim, busca-se, na maioria das vezes, no corpo da criança (em suas [in] capacidades, no funcionamento cerebral), explicações para problemas de escolarização, isentando todo o contexto escolar de sua responsabilidade. É evidente que os problemas escolares são tomados como próprios dos alunos, passando a ser vislumbrados como a expressão de todas as moléstias da escola. A escola, muitas vezes, sequer questiona a qualidade, as estratégias e métodos de ensino, o conteúdo ministrado, a relação professor/aluno/escola, e poucas vezes são consideradas as políticas públicas para a educação e a rede de relações nela imbricadas. Estaria a relação dialética ensinar/aprender contemplada e dependente apenas do sujeito do conhecimento?

Uma compreensão, nessa direção, reforça e fortalece a manutenção dos ideais neoliberais da ordem vigente, em que a responsabilização do indivíduo fundamenta as explicações do seu fracasso, como se dependesse apenas dele o sucesso escolar e o sucesso na vida, desconsiderando os aspectos



sociais, como se aqueles fossem processos unívocos e lineares. Justifica-se, assim, que são os indivíduos que apresentam dificuldades e não conseguem aprender ou se adaptar às normas sociais de sobrevivência e de possíveis sucessos escolares ou sucessos na vida. Esse tipo de concepção dificulta a luta em prol de uma educação mais igualitária e de qualidade, a partir do momento em que reduz o problema aos indivíduos e que camufla os ideais que corroboram a manutenção do insucesso escolar. E, assim, aumenta-se a distância entre o que há de mais desenvolvido (gênero humano) e indivíduo concreto.

Os resultados do presente estudo indicam que os problemas de comportamento de escolares estão sendo compreendidos a partir de uma perspectiva a-histórica de análise, desconsiderando e naturalizando as relações de produção capitalistas. Garrido e Moysés (2010) discutem que são naturalizadas as desigualdades produzidas socialmente e que sua origem é imputada aos indivíduos, principalmente em suas características biológicas.

A esse propósito, Leontiev (2004) não descarta a teoria das leis biológicas, visto que o homem não está isento de tais influências, porém essas influências não determinam o seu desenvolvimento sócio-histórico, tampouco limitam o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. Não se pode desconsiderar que o indivíduo, como aponta o autor, nasce candidato a se humanizar e que esse processo está atrelado às suas condições socioculturais. Sobre esses aspectos, Vigotski (1996) expõe que é, por meio da cultura, das relações do sujeito com o mundo que este terá condições de avançar e progredir na direção de um adulto cultural.

Leontiev (2004) assevera que as funções psicológicas superiores são decorrentes das relações humanas no plano social, para, depois, passar para o plano psicológico. O processo de internalização, advindo das operações externas, fruto da inserção de um novo elemento produzido pelo próprio homem, intermediando suas ações, possibilita a passagem de processos interp-síquicos para processos intrapsíquicos.

Nesse sentido, uma criança apenas poderá avançar, em seu desenvolvimento psíquico, se estiver inserida em um contexto sociocultural e com as devidas condições de apropriação da cultura e das potencialidades humanas criadas socialmente. Assim, o homem encontra, na sociedade e nas relações estabelecidas com as pessoas e com o mundo, as aptidões e o saber-fazer, necessários para realizar a atividade mediatizada com a natureza e, então,

constituir-se em homem cultural. É na relação com os outros homens que o homem se constitui como tal, ao se apropriar da cultura material e não-material (LEONTIEV, 2004).

Desta forma, o homem humaniza-se na cultura e encontra, na educação escolar, as mediações, os instrumentos necessários e fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa educação necessita, então, ser de qualidade e ter, como meta, a transmissão e a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos. Entretanto, importa considerar que, na contemporaneidade, vem ocorrendo um esvaziamento dos conteúdos científicos nas escolas, num pragmatismo e relativismo dos mesmos e, não raro, são trabalhados de forma a não permitir a crítica da realidade e da própria condição de sujeitos.

Uma educação escolar cujo foco se distancia da meta da transmissão e apropriação aprofundada dos conteúdos científicos tenderá a fragilizar as possibilidades de desenvolvimento, de sucesso escolar. Podem ser muitas as implicações decorrentes disto, entre as quais, como se vê comumente, está a queixa de que os escolares apresentam problemas de aprendizagem e comportamento nas escolas, sendo muitos deles considerados “portadores de distúrbios neurológicos”, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH; Transtorno Opositivo e Desafiador – TOD, Transtorno de Conduta, Dislexia, entre outros.

As justificativas para esses transtornos estão marcadamente no indivíduo, visto que são vistas apenas por um viés orgânico, atrelando o desenvolvimento humano quase que exclusivamente ao fator biológico. Essas explicações centralizam-se no sintoma apresentado pela criança e adolescente e partem da concepção de que eles têm, naturalmente, as capacidades de prestar atenção e controlar seus comportamentos, assim, não se avança na direção do entendimento das determinações essenciais em que se revela a ausência do “comportamento e aprendizado adequado”. Por outra via, sobressai a necessidade de se compreender como são formadas essas capacidades, enquanto funções psíquicas complexas e especificamente humanas, para então se discutir os peremptórios de um possível desenvolvimento precário das mesmas, que configuraria o déficit de atenção, a dificuldade em centrar a conduta (LEITE; PASQUALINI; EIDT; TULESKI, 2012).



Parte-se do pressuposto de que a formação dos atos voluntários, do autodomínio da conduta nos estudantes constitui uma conquista do desenvolvimento, do processo educativo, visto que está atrelado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como se vê, esse depende da ampliação e elevação do universo cultural (apropriados por meio dos conteúdos curriculares) além das exigências da vida cotidiana, com a apropriação das potencialidades humanas, criadas socialmente. Destarte, cabe ao ensino escolar (pautado por estrutura, políticas educacionais, sólida formação de professores etc.) se concretizar como intencional e conscientemente dirigido, criando condições promotoras e potencializadoras do desenvolvimento psíquico dos seus alunos, dos atos voluntários em suas máximas possibilidades.

Outro aspecto relevante a ser abordado refere-se ao fato de que, analisando os artigos, verifica-se que aqueles cujos problemas de comportamento eram compreendidos a partir do indivíduo, isto é, do aluno, da família ou do professor, apresentam um alto índice de explicações atribuídas aos alunos (64,7%). Esse resultado revela que os problemas de comportamento de alunos estão sendo compreendidos levando em conta a perspectiva de que eles têm suas patologias específicas, necessitando, portanto, de diagnóstico e tratamento, emergindo, daí, os encaminhamentos para psicólogos e médicos; isso, em geral, inclui a psicoterapia e, sobretudo, o uso de medicação.

Como expõe Garrido e Moysés (2010, p. 150), nas últimas duas décadas, tem se aceitado, cada vez mais, a perspectiva de que as dificuldades escolares de nossas crianças decorrem de problemas orgânicos, cuja resolução é de ordem médica. “Essa certeza abre espaço para profissionais da saúde, exames, rótulos, diagnósticos, remédios, todos voltados a legitimá-la e a transformar crianças em crianças-problema ou anormais”. São individualizados problemas coletivos, excluindo das explicações e das soluções o próprio processo de escolarização.

De acordo com Collares e Moysés (2010), a criança de “hoje” é difícil de ser ensinada por seus professores, concepção essa que é permeada por juízos prévios. Assim,

[...] as crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, ou por serem nordestinas, ou provenientes da zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais

são analfabetos, [...] as mães trabalham fora, não ensinam os filhos... (COLLARES; MOYSÉS, 2010, p. 196).

Além disso, as autoras alertam para o perigo em biologizar os “problemas” sociais, pois isso desloca “[...] o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à educação. A isto, devemos chamar de medicalização do processo ensino-aprendizagem” (COLLARES; MOYSÉS, 2010, p. 197). Isenta-se o contexto escolar como parte dessa produção “[...] criando ou ampliando um novo mercado de trabalho para avaliar, diagnosticar e tratar doenças no processo ensino-aprendizagem” (SOUZA; CUNHA, 2010, p. 225).

Assim, diante da questão por que os alunos continuam na escola, mas não aprendem e não se comportam adequadamente, encontram-se respostas, como nos artigos científicos analisados, em que as ciências psicológicas e pedagógicas se aliam a outras ciências de maneira a utilizar argumentos que tomam o indivíduo como foco e isentam as políticas públicas, a escola.

Assim, são apresentadas as disfunções orgânicas, as incapacidades intelectuais, os problemas emocionais, os comportamentos inadequados, as disfunções neurológicas, a desnutrição, a carência cultural, a desestruturação e a falta de apoio das famílias para com as crianças, entre outros. Tal perspectiva tem como pano de fundo a inadaptação do sujeito à escola e à sociedade, conjecturando pseudoexplicações para a exclusão, entre as quais se encontra a de patologização, que envolve a biologização e a psicologização, imbricadas no cotidiano escolar (MEIRA, 2011).

São fabricadas doenças, com soluções medicalizantes em que os interesses da indústria farmacêutica oferecem a cura para elas, para os problemas escolares, submetendo-os ao enquadramento em ideais de normalidade. O enfrentamento de tal abordagem “[...] exige ações alternativas em outra direção, que ultrapasse o discurso teórico já consolidado” (GARRIDO; MOYSÉS, 2010, p. 158).

Defende-se, pois, a importância e a necessidade de abordagens alicerçadas por concepções e ações em prol do processo de emancipação do sujeito em desenvolvimento e que não eximam os professores, pais, políticas educacionais, a escola e a sociedade de suas responsabilidades para com a criança em sua escolarização. Faz-se mister caminhar em direção à superação dessa forma biologizante de se compreender os problemas de comportamento



de escolares, ampliando-se o olhar, realizando análises mais profundas e, assim, buscando entender as relações que têm produzido esses comportamentos nos alunos.

Constata-se, ainda, que a família foi significativamente exposta nos artigos como justificativa para os problemas de comportamento dos alunos, em uma frequência de 23,5%, sendo que os pais ou responsáveis pela criança são apresentados como os únicos culpados pelos problemas de comportamento, pelo fracasso escolar constituído e entrelaçado, historicamente, em uma trama de relações sociais. Ocultam-se, nessas discussões, em que a família é o centro, as políticas, a ideologia, as diferenças sociais e econômicas que geram desigualdades de oportunidades de inserção e participação nas diferentes instâncias sociais. Desconsidera-se que uma família não se constitui, linearmente, e deslocada do contexto da sociedade da qual faz parte.

Assim, é importante lembrar que os ideais de família (pai, mãe, filhos, avós...) são constituídos em sua diversidade pela/e na sociedade (historicamente). No sistema capitalista, veem-se modelos ser delineados em que, contraditoriamente, são postulados comportamentos e papéis e nem sempre são possibilitadas as devidas condições (de trabalho, de tempo, de informações específicas sobre o desenvolvimento infantil) para que se exerçam as funções normatizadas. Dessa forma, os indivíduos são considerados incapazes, destoantes dos padrões e responsabilizados pelos problemas sociais, pelos problemas escolares.

A culpabilização recai sobre a família da criança, sobressaindo os problemas de relacionamento, as dificuldades de colocação de limites, falta de estrutura familiar, o desinteresse pelo processo de escolarização, como sendo as causas para os problemas de comportamento da criança, bem como seu insucesso escolar. A família torna-se a única explicação para os problemas do cotidiano escolar, constituindo-se em uma concepção unilateral, isentando outras instituições, como a escola e a sociedade, nas análises realizadas.

Todavia, ao se destacar que Vigotski (1996) aponta as relações sociais como essenciais ao desenvolvimento e aos processos de aprendizagem, não se pode deixar de considerar que esses processos têm início muito antes da entrada da criança na escola, por meio das diversas interações com o entorno social, inicialmente mediadas, principalmente, pela família que as

alicerçam, em geral, com os conceitos cotidianos, (comuns) que serão “superados” pelos conceitos científicos na educação escolar.

Faz-se mister salientar que a família é uma importante e essencial instituição para o processo de formação do indivíduo, no que tange, entre outros fatores, ao estabelecimento de regras e limites, fatores que fazem parte da estruturação do comportamento da criança. Todavia, embora a família exerça função fundamental nessa formação, isso não deve se caracterizar como exclusividade sua. Há outros fatores envolvidos, o que inclui a participação de outras instituições, tais como: a escola, a religião, a cultura e a própria sociedade.

A escola necessita analisar seu papel na expressão do comportamento dos alunos, estabelecendo um trabalho pedagógico bem direcionado, com professores valorizados, bem preparados e políticas pedagógicas que oportunizem estratégias de solução das dificuldades, presentes no contexto escolar, inclusive em relação aos problemas de comportamento.

O professor, como justificativa para as dificuldades de comportamento, aparece em terceiro lugar entre os textos analisados, com um percentual de respostas de 11,8%. Nessa direção, os problemas de comportamento estão diretamente relacionados à ação do professor, às suas dificuldades metodológicas ou técnicas. Aqui, são eleitos outros sujeitos, contudo sob a mesma ótica de naturalização. Os professores são considerados desinteressados, despreparados com práticas pedagógicas inadequadas, desqualificados para o ato de ensinar e, assim, um processo de individualização de um problema coletivo mais uma vez se fortalece. São deslocados de sua inserção profissional, institucional, da sociedade; a instituição escolar fica isenta e os problemas escolares são negados na dialética de suas relações.

Asbahr e Souza (2007) afirmam que as condições concretas de trabalho enfrentadas pelos professores têm provocado a desmotivação, o desgaste físico e emocional. Assim, as ações realizadas na/e pela escola não produzem o resultado esperado; ao contrário, denunciam as políticas pedagógicas que boicotam a sua função, provocando condições de trabalho desumanizadoras, que desautorizam professores e enfraquecem o ensino dos alunos das camadas populares. Tais problemas têm como causa, também, uma formação docente insuficiente e limitada. Nessas condições as ações, e resultados na educação, em nossa realidade, não poderiam mesmo ser muito melhores.



Defende-se a necessidade de uma formação com consistência teórica, que permita ao professor apropriar-se de novos conhecimentos científicos, fornecendo-lhe subsídios para, na prática pedagógica, compreender seu importante papel de mediação enquanto sujeito histórico e político que contribui, significativamente, para a constituição de sujeitos, capazes de criar e recriar suas possibilidades de ser alunos, de ser pais, de ser profissionais, engajados com o compromisso de questionar os discursos, os ideais, as práticas instituídas, enfim, de romper com a sociedade de desigualdades.

Saviani (2007) defende a importância de que os ideais prevalentes (de formação, de ser humano, de comportamento, de aprendizagem, de educação escolar etc.) passem pela confrontação com a prática pedagógica em curso na sociedade atual, visando submeter a uma crítica. Quanto mais o professor e o sistema de ensino forem capazes de compreender os vínculos de suas práticas com a prática social global, mais sua contribuição será eficaz.

Ao vislumbrar o professor na atividade docente, em sua constituição enquanto sujeito humano deve-se compreender que

[...] as leis do desenvolvimento do psíquico do homem estão socialmente condicionadas nas e pelas relações sociais de produção”, o que envolve um complexo processo, o qual é determinado pelas condições de vida e educação (AITA; FACCI, 2011, p. 1).

Ou seja, em atividade, no trabalho e pelo trabalho, conduzido pela e na sociedade a qual pertence e executa o seu trabalho (no caso a capitalista) o professor constitui-se, desenvolve-se, enquanto sujeito singular e universal. Assim, a atividade docente não é expressão apenas da “ação docente”, ou seja, da relação ensino-aprendizagem, mas também expressão das relações e condições sociais de produção organizadas na sociedade capitalista, compreendidas em sua totalidade, mediadas por processos educacionais (conhecimentos apropriados e objetivados), por políticas, pela formação docente, por concepções e relações com a deficiência, dentre outros.

Não se pode isentar o papel fundamental que o professor exerce na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, principalmente ao compreender que o processo de educação é responsável pela apropriação das qualidades humanas.

Para Facci (2004, p. 135), “[...] o que se espera é que na escola, a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo o desenvolvimento intelectual da criança”. A autora defende que, no trabalho educativo, o professor e a escola precisam encaminhar os indivíduos à reflexão sobre os “[...] conhecimentos não cotidianos, como a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política” (FACCI, 2004, p. 68), em uma abertura a outras possibilidades de reflexão e compreensão da sociedade, sobretudo com sua crítica e problematização. A ciência amplia as capacidades psíquicas, bem como a maneira de os sujeitos compreenderem e atuarem sobre o mundo.

Sendo o desenvolvimento cultural da conduta humana revolucionário e produto do meio, ele demonstra quanto a escola pode ser capaz de gerar esta revolução interna, de promover a superação das funções elementares e orgânicas pela formação das funções psíquicas superiores e culturais (TULESKI, 2009, p. 174).

52 A escola seria a responsável por elevar as crianças a níveis de desenvolvimentos superiores, proporcionando “[...] tarefas cada vez mais complexas para as crianças e, ao mesmo tempo, oferecendo os recursos culturais necessários à resolução destas” (TULESKI, 2009, p. 176). Essa transição das funções elementares às funções psicológicas superiores acontece pela apropriação dos meios – instrumentos e signos, que passam a ser os mediadores para a ação. A autora destaca que a educação exerce um papel revolucionário na vida de uma criança, uma vez que cria uma linha de desenvolvimento cultural e psíquico. A educação escolar pode ser capaz de gerar uma revolução interna, de promover a superação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores e culturais.

Este é o desafio do processo de formação dos professores: colaborar para que esses profissionais compreendam sua função na escola, a importância da educação escolar e que ele tenha condições de estabelecer uma relação consciente com o seu trabalho para que compreenda o seu papel com a atividade docente na formação do sujeito, em seu vir-a-ser, como processo contínuo e dialético. É importante que o professor não seja excluído no que tange à compreensão sobre o processo de produção do sucesso/fracasso escolar, tampouco ser responsabilizado, unicamente, pelo mesmo,



desvinculando as implicações dialéticas do âmbito social, econômico, cultural, político com a atividade docente.

Apoiados na perspectiva histórico-cultural, compreende-se que o professor precisa ter as condições adequadas de formação inicial e continuada, a apropriação dos conhecimentos científicos que lhe possibilite realizar as mediações necessárias no processo ensino-aprendizagem. Vale salientar, todavia, que não se pode isentar as responsabilidades do Estado, dos órgãos governamentais, alicerçados por políticas públicas, por investimentos em recursos humanos e físicos do processo educativo, visando a colaborar para que sejam organizadas, intencionalmente, as condições adequadas a fim de proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações, e que sejam desenvolvidas oportunidades de sucesso escolar.

Eixo 2 – Problemas de comportamento decorrentes de questões institucionais, políticas, sociais e econômicas: a não centralidade no indivíduo

Entre os textos analisados, identificam-se aqueles que apresentam uma compreensão dos problemas de comportamento de escolares além de questões individuais, centradas no aluno, família ou professor, e que consideram, em suas análises, aspectos institucionais, políticos, sociais e econômicos. Essa perspectiva, entretanto, ficou restrita a um percentual de 27,6%. Esse índice não se apresenta como desejável, ainda que não deixe de ter sua relevância, visto que pode produzir movimentações e revela a indicação de que outros olhares e ações estão sendo produzidos. Assim, os estudos, constantes nos artigos, consideram os fatores de ordem institucional, social, econômica e política, anunciando que se deve olhar além da aparência do fenômeno, buscando a sua essência.

Esses artigos superam as explicações reducionistas, que analisam o fenômeno apenas do ponto de vista do indivíduo, envolvendo, em suas perspectivas de compreensão e de análise dos problemas escolares, aspectos muito mais amplos, visando estabelecer relações em que diversos contextos são considerados e as correlações do individual com o universal.

É relevante ressaltar que uma leitura mais crítica sobre o fracasso escolar ocorreu a partir do final de 1980, pois, até esse momento, os problemas, no processo de escolarização, eram analisados e compreendidos apenas numa

perspectiva do indivíduo, sobretudo do aluno. Nesse movimento, a Psicologia escolar introduz um novo eixo de análise do processo de escolarização, considerando o papel das políticas públicas educacionais na constituição do dia a dia escolar e do aluno que (não) aprende, na relação do professor com a sua tarefa docente, nas condições objetivas que permitem, ou não, que a escola possa exercer as suas finalidades sociais (SOUZA, 2010). É válido refletir, como recomenda a autora, sobre o posicionamento político de compromisso com o excluído, que contempla a necessidade de vislumbrar, além do aluno, as relações deste com a escola e com a sociedade.

54 Nessa esfera, Meira (2011) discute a exclusão no sistema educacional brasileiro e revela sua longa história. De início, propagado pela falta de oportunidades de ingresso à escola de amplos contingentes de crianças, sobretudo para as crianças mais pobres, e, mais adiante, em majorados graus de evasão e repetência. E, hoje, encontra-se de forma mais sutil, ainda que não menos violenta, ou seja, revela-se com a permanência de crianças e jovens nas escolas por longos períodos. Todavia “[...] nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares” (MEIRA, 2011, p. 92). Além disso, não têm avalizados o “[...] o sucesso escolar, tampouco o acesso a posições sociais mais elevadas” (MEIRA, 2011, p. 94). Assim, a aparência igualitária camufla as exclusões que a escola promove e perpetua, impedindo o acesso aos bens culturais, explicada, ideologicamente, na afirmativa: “[...] nem todas as crianças reuniriam as condições necessárias para aprender os conteúdos escolares” (MEIRA, 2011, p. 94).

Assim, vai configurando o fracasso escolar como decorrente das inadequadas condutas dos alunos, pelas suas dificuldades e não aprendizagem, culminando por legitimar a continuidade do processo de transferência de questões pertencentes ao âmbito da sociedade para a educação, para a atividade docente, destes para a saúde, traduzidos como sendo pertinentes e particulares do aluno que não aprende, do aluno problema, do aluno doente.

Em uma leitura em que se amplia a perspectiva para além da atuação imediata do professor, do campo de sua prática pedagógica, do fazer técnico, do praticismo das questões imediatas, exige-se que sejam analisadas as bases materiais e concretas. Do contrário, os professores estarão sendo desconectados do contexto histórico-social no qual atuam como profissionais docentes, haja vista que assim serão despidos “[...] de sua potencial dimensão político-epistemológica, pois não se transforma em medidas para a efetiva



elevação do estatuto da profissão professor e para a melhoria das condições escolares” (FACCI, 2004, p. 67).

Nesse aspecto, Basso (1998) afirma que a sociedade não tem propiciado ao professor cumprir a sua função, de forma integral, haja vista que esse profissional, ao se submeter às empresas privadas ou ao Estado burguês, é expropriado de seu trabalho pelo capital, passando a não se desenvolver de maneira plena. “Vimos que a natureza do trabalho docente não tem possibilitado uma maior objetivação do processo de trabalho, deixando margem para a autonomia do professor” (BASSO, 1998, p. 6).

O autor indica ainda que são muitas as condições que propiciam que o trabalho do professor se transforme em um processo cada vez mais degradante e alienante:

Ganhando mal, com uma jornada de trabalho extensa, não deixando tempo disponível para a preparação de aula, a correção de trabalhos e a atualização, poucas oportunidades de discussão coletiva para solucionar problemas do cotidiano escolar, como o professor pode desenvolver um trabalho que tenha interesse para ele próprio e para o aluno? Os professores estão, muitas vezes, realizando uma prática alienante, comprometendo, assim, a qualidade do ensino (BASSO, 1998, p. 7).

55

Compreender os sujeitos, inscritos como sociais, nos impele à análise de como se forjam determinadas sociedades, as quais são moldadas pelas relações mercantis, constituindo sujeitos nesse vértice. As determinações do fazer-se humano são obtidas pelas relações de produção, as quais não podem ser negadas nas análises, reflexões ou pensamentos que desejam explicá-las, ou seja, “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 47). Isso nos sinaliza o quanto é relevante voltar-se para a educação escolar, sendo ela formadora de sujeitos (trabalhadores, políticos etc.), de sociedade, de cultura, ou seja, dialeticamente, em sua singularidade contribui para a constituição do universal e é constituída por ele; o todo e as partes se inter-relacionam e, contraditoriamente, se delimitam, se ampliam.

Tais compreensões demandam o resgate dos aspectos gerais e particulares da vida concreta para que se tenham os elementos, necessários a uma análise científica. Há a necessidade de abarcar a totalidade da compreensão

do ser humano, que não separa as condições concretas que produzem a existência do homem. Assim, indivíduo e sociedade não podem ser dissociados; o homem é um ser social, e sua individualidade é abalizada pelas condições que essa mesma sociedade lhe impõe, bem como o grupo social é determinado pelas condições do indivíduo particular. Tal análise implica, ainda, em trazer à tona, que as condições aplicadas pela sociedade de cada momento da história são assinaladas pelas relações sociais de produção, isto é, pela maneira como o homem produz sua vida; para isso, o trabalho é fundamental.

É possível constatar mudanças na Educação, na Psicologia, com novas perspectivas de vislumbrar os problemas educacionais, com a possibilidade de considerar outras relações, além daquela que envolve o aluno e o conteúdo escolar apropriado ou não. Todavia não se pode deixar de mencionar, como explicam Carvalho e Martins (2011) que ainda se mantém o padrão burguês de indivíduo competente, hábil, empreendedor, competitivo. Assim, torna-se

[...] previsível que em uma sociedade, na qual as condições de vida revelam um quadro contraditório de máxima riqueza e máxima miserabilidade, as crenças na ascensão social e nas conquistas pelo mérito pessoal são necessariamente mantidas (CARVALHO; MARTINS, 2011, p. 33).

56

Numa perspectiva diferenciada, crítica, vislumbra-se que mesmo nas relações mais fragmentadas, como na sociedade capitalista, existe o potencial para a transformação das relações. Nesse rol, é preciso que ocorra a desnaturalização das relações sociais e dos fenômenos humanos, que estão fetichizados e alienados, isentando questionamentos das explicações dadas como verdades pelos profissionais, pela ciência. "A busca por uma psicologia que conceba a história humana de forma dialética descortina as relações que excluem os homens da produção da sua vida" (SUZUKI, 2012, p. 99). As relações humanas devem ser consideradas nas ciências como relações históricas.

Considerações finais

Com base nas análises dos artigos que foram selecionados no presente estudo, foi possível verificar que a maioria deles apresenta uma concepção de problemas de comportamento em escolares numa perspectiva individualizada do fenômeno, com ênfase no aluno, família ou professor. O destaque



na individualização se averigua na exacerbação dos potenciais considerados como inatos, isto é, próprios de cada indivíduo. Assim, evidencia-se que a compreensão que se destaca sobre as dificuldades envoltas no contexto escolar relacionadas aos comportamentos de escolares, relaciona-se, prioritariamente, a aspectos do indivíduo. São vislumbradas, dessa forma, as justificativas situadas ora no professor ora na família e/ou, principalmente no próprio aluno.

O estudo revelou que o aluno é culpabilizado pelo seu comportamento inadequado na escola, o que acaba por legitimar o processo de transferência de questões pertencentes ao âmbito da sociedade para a educação, para a atividade docente, destes para a saúde, traduzidos como sendo pertinentes e particulares do aluno que não aprende, do aluno problema, do aluno doente. São feitas análises descontextualizadas, de forma a desconsiderar a totalidade que abarca os problemas no âmbito escolar, sobretudo as relacionadas aos problemas de comportamentos de alunos, isentando, assim, a escola e a própria sociedade de qualquer responsabilidade na produção dessa problemática.

Em face deste resultado, pode-se afirmar que os textos analisados, na sua maioria, não consideram as dimensões sociais e históricas que permeiam todas as relações humanas e que estão envolvidas na produção de um problema no contexto escolar. Ressalta-se que, quando se descartam das análises os determinantes sócio-históricos, torna-se inviável desvendar com precisão o fenômeno em foco, mantendo-se na aparência do sintoma, não evoluindo para a essência do fenômeno e, assim, caindo nas explicações biologizantes e naturalizantes dos problemas de comportamento.

Todavia, os resultados do estudo também apontaram artigos que se distanciam dessa compreensão, com análises sobre o problema de escolares que partem de uma perspectiva que considera aspectos sociais, políticos e econômicos na constituição dos assim denominados problemas de comportamento. Isso evidencia um avanço, embora ainda muito insignificante, para retirar do aluno e de sua família a culpa por um problema bastante complexo e que pode conduzir ao fracasso de muitos.

É essencial desnaturalizar o insucesso escolar, problematizar as relações dialéticas e contraditórias à luz de teorias e práticas, políticas e ações cotidianas, saúde e doença, sociedade e indivíduo etc., buscando os conhecimentos teóricos para as transformações necessárias. Para tanto, devem ser

favorecidos processos coletivos de reflexão que considerem as condições objetivas imediatas e suas relações com o universal.

Notas

1 As diferentes grafias para o nome Vigotski seguem como consta na referência utilizada.

Referencias

AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10; 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/225.pdf>. Acesso: maio 2015.

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica. **Todos pela Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2017. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf. Acesso em: 28 jan. 2017.

58 ASBAHR, Flávia da Silva. Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebelo. Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da psicologia escolar e da psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.) **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Org.). **A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e**



adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GARRIDO, Juliana; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

KLEIN, Lúgia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; MATA, Vilson Aparecido da. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na educação de jovens e adultos. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Org.). **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.

LEITE, Hilusca Alves; PASQUALINI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. A desatenção medicalizada: uma questão a ser enfrentada pela psicologia e educação. In: BARROCO, Sônia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural:** em defesa da humanização. Maringá: EDUEM, 2012.

LEONTIEV, Alexis Nikolaievich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução Hellen Roballo, 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição crítica da economia política.** 2. Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. (Orgs.) **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2011.

SAVIANI, Demerval. **Do senso comum à consciência filosófica.** 15. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Marilene Proença Rebelo. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, Marilene Proença Rebelo; CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. Projetos de Lei e políticas públicas: o que a psicologia tem a propor para a Educação? In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SUZUKI, Mariana Akemi. **A medicalização dos problemas de comportamento e de aprendizagem**: uma crítica social de controle. 2012. 174f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, 2012.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução (Claudia Berlini). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKII, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 12. Ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Universidade Estadual de Maringá
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Grupo de Pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Educação
E-mail: nilza_sanches@yahoo.com



Prof.º Dr.º Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
Universidade Estadual de Maringá
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Grupo de Pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Educação
E-mail: zairagleal@gmail.com

Prof.º Dr.º Solange Pereira Marques Rossato
Universidade Estadual de Maringá
Departamento de Psicologia
Grupo de pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Educação
E-mail: solmarques@hotmail.com

Recebido 28 maio 2018

Aceito 22 jun. 2018

O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira

Deise Mancebo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

O artigo discute os principais impactos da complexa conjuntura brasileira nas políticas para a educação superior, com especial destaque aos acontecimentos econômicos e políticos que tiveram curso após o golpe de 2016. É um estudo de caráter exploratório e sua construção apoia-se em pesquisa bibliográfica, na análise documental de problemáticas necessárias para a compreensão do tema, na consulta à legislação pertinente e no levantamento e discussão de estatísticas existentes, adotando, portanto, uma perspectiva de análise que conjuga aspectos quantitativos e qualitativos. Seu desenvolvimento ocorre em dois momentos: (1) uma breve discussão da complexa conjuntura econômica e política na qual o país se encontra envolvido, considerando o retorno de forte ofensiva conservadora e (2) uma análise da educação superior nesse contexto, subdividida, por seu turno, nos impactos diferenciados que se pode observar na rede pública e na rede privado-mercantil. Conclui, enumerando alguns desafios para a superação da atual conjuntura e para a defesa da educação pública.

Palavras-chave: Golpe de 2016. Políticas da educação superior. Rede pública. Rede privada.

62

The coup of 2016 and the impacts on Brazilian higher education

Abstract

The article discusses the main impacts of the complex Brazilian context on higher education policies, with special emphasis on the economic and political events that took place after the coup of 2016. It is an exploratory nature study and its construction is based on bibliographic research, in documentary analysis of problems necessary to understand the topic, in consulting the relevant legislation and in the collection and discussion of existing statistics, adopting, therefore, a perspective of analysis that combines quantitative and qualitative aspects. Its development occurs in two moments: (1) a brief discussion of the complex economic and political conjuncture in which the country is involved, considering the return of a strong conservative offensive and (2) an analysis of higher education in this context, subdivided, in turn, into the differentiated impacts that can be observed in the public network and in the private-commercial network. It concludes by enumerating some challenges for overcoming the current situation and for the defense of public education.

Keywords: Coup of 2016. Policies of higher education. Public education. Private education.



El golpe de 2016 y los impactos para la educación superior brasileña

Resumen

El artículo discute los principales impactos de la compleja coyuntura brasileña en las políticas para la educación superior, con especial destaque a los acontecimientos económicos y políticos que tuvieron curso después del golpe de 2016. Es un estudio de carácter exploratorio y su construcción se apoya en investigación bibliográfica, en el análisis documental de problemáticas necesarias para la comprensión del tema, en la consulta a la legislación pertinente y en el levantamiento y discusión de estadísticas existentes, adoptando, por lo tanto, una perspectiva de análisis que conjuga aspectos cuantitativos y cualitativos. Su desarrollo se lleva a cabo en dos etapas: (1) una breve discusión de los complejos acontecimientos económicos y políticos en los que el país está involucrado, teniendo en cuenta el retorno de fuerte ofensiva conservadora y (2) un análisis de la educación superior en este contexto, subdividido, a su vez, en los impactos diferenciados que se pueden observar en la red pública y en la red privado-mercantil. Concluye, enumerando algunos desafíos para la superación de la actual coyuntura y para la defensa de la educación pública.

Palabras clave: Golpe de 2016. Políticas de la educación superior. Red pública. Red privada..

Introdução

○ presente texto, apresentado em uma versão preliminar na Universidade Federal do Rio Grande do Norte¹, pretende discutir os principais impactos da complexa conjuntura brasileira atual nas políticas para a educação superior. É um estudo de caráter exploratório e sua construção apoia-se em pesquisa bibliográfica, análise documental de problemáticas, necessárias à compreensão do tema e na consulta de estatísticas existentes, adotando, portanto, uma perspectiva de análise que conjuga aspectos quantitativos e qualitativos.

Seu desenvolvimento ocorre em dois momentos: (1) uma breve discussão da complexa conjuntura econômica e política na qual o país se encontra envolvido e (2) uma análise da educação superior nesse contexto, subdividida, por seu turno, nos impactos diferenciados que podem ser observados na rede pública e na rede privada.

Deve-se registrar que boa parte das fontes e das análises apresentadas pertence a um coletivo de mais de 300 pesquisadores da Rede Universitas/Br, que participam do projeto integrado "Políticas, gestão e direito à educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção". A eles,

pertence boa parte dos dados e comentários expostos, mesmo que as conclusões, eventualmente apressadas, sejam nossas.

A complexa conjuntura brasileira atual e o golpe de 2016

Os dilemas da educação no Brasil encontram-se absolutamente imbricados com a complexa conjuntura econômica e política vivida no país, particularmente, a educação superior.

O pano de fundo dessa conjuntura é a crise econômica internacional, cujo marco foi o ano de 2008. A violência dessa crise tem provocado um realinhamento entre as diferentes frações do capital, dentro e fora do país; e também um realinhamento de forças entre os diferentes Estados, em âmbito mundial. Seus impactos manifestam-se de forma diferenciada em termos geográficos e temporais, mas é inegável que, no último período, impactou com força a periferia do sistema e suas condições para a acumulação de capital, criando e intensificando contradições insuperáveis, que, por um lado, reduziram as taxas de lucro, a competitividade, e terminaram por constituir obstáculo à própria continuidade da acumulação do capital; por outro, têm produzido aumento significativo da expropriação sobre os trabalhadores, ampliado o desemprego², precarizado os postos de trabalho restantes, reduzido salários, intensificado a jornada de trabalho. Simultaneamente, assiste-se a uma ofensiva contra as condições de vida e de luta das classes subalternas, com o sucateamento dos serviços públicos (educação, saúde, saneamento, abastecimento, transportes) e o reforço do aparelho repressivo de Estado, ampliando, sobretudo, as desigualdades estruturais.

Obviamente, cada país tem sua própria história, irreduzível e única, no entanto, os episódios político-econômicos, ocorridos nos últimos tempos, confirmam que as diferenças, que são relevantes, convivem, na América Latina, com imensas semelhanças, entre as quais:

- a) nossas classes dominantes preferem subordinar-se [ao capital internacional] do que construir experiências democráticas e progressistas de desenvolvimento soberano;
- b) nossas classes dominantes e seus representantes políticos [jurídicos] e midiáticos têm com a democracia uma relação meramente instrumental e



c) nossas classes dominantes preferem ganhar dinheiro por meio da desigualdade e da dependência às metrópoles, do que por intermédio da integração regional [e da promoção da igualdade] (POMAR, 2016, p. 16).

No Brasil, foram abaladas as próprias bases sociais da reprodução política, cujo destaque foi o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, ocorrido em 31 de agosto de 2016, sem prova material e cabal e, mais recentemente, a condenação e prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (em 7 de abril de 2018), numa tentativa de retirar o ex-presidente da disputa eleitoral de 2018, e seguir com um governo cuja única lealdade é com as contrarreformas e os interesses do grande capital. Somando-se a esses dois fatos diversos, outros acontecimentos e, em especial, a recente intervenção militar no Estado do Rio de Janeiro, tem-se, indiscutivelmente, a constituição, no país, de um verdadeiro Estado de Exceção, como o define Agamben (2004)³, e de uma ordem abertamente autoritária, atropelando as ilusões de quem acreditava nas virtudes infinitas da política de conciliação de classes, qual seja, a ideia de que seria possível superar o *apartheid* social e o subdesenvolvimento no Brasil sem confronto com as elites dominantes, mas apenas por meio do crescimento da economia (SINGER; LOUREIRO, 2016).

Em suma, desde 2016, o Brasil amarga um golpe, uma ruptura democrática, acompanhada por uma grave crise política, econômica e social, com todos os requintes de uma plataforma programática do neoliberalismo extremado (MANCEBO, 2017).

De modo geral, tal plataforma – sintetizada no documento “Uma ponte para o futuro” (Partido do Movimento Democrático Brasileiro [PMDB], 2015) – indica a rendição ao ciclo do capital financeiro, com duas consequências estruturais:

(1) a redução fantástica do custo do trabalho vivo, de que é prova(a) a aprovação da Lei no 13.429, de 31 de março de 2017 (BRASIL, 2017) que garante, entre outros aspectos, a terceirização irrestrita;(b) a aprovação da Lei no 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017), ou Reforma Trabalhista, cuja essência das mudanças diz respeito à afirmação do negociado sobre o legislado, à flexibilização da jornada de trabalho, à introdução de novas modalidades de contratação – como o trabalho intermitente, por exemplo –, e à ameaça à garantia de gratuidade do processo trabalhista e (c) a Proposta

de Emenda Constitucional nº 287 de 5 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016) e seus substitutivos, conhecida como a Reforma da Previdência.

(2) a reforma do Estado, fazendo-o deixar espaço para os interesses geopolíticos internacionais – em especial, os interesses norte-americanos relacionados à produção e distribuição de petróleo – e para o oferecimento do fundo público ao capital financeiro.

Retomando os termos do documento, “Uma ponte para o futuro” (PMDB, 2015) defende a tese central de que se gasta muito com políticas públicas, fazendo-se necessário um equilíbrio fiscal por meio de corte dos gastos públicos. O governo de Michel Temer e o Congresso Nacional têm se dedicado à aplicação dessa cartilha, garantindo os privilégios do capital financeiro/especulativo e adotando medidas que aprofundam a expropriação dos direitos sociais e a destruição do serviço público, como foi o caso da Emenda Constitucional no 95, de 16 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), a partir da qual, foram inseridos, nas Disposições Constitucionais Transitórias, vários dispositivos que implementaram um novo regime fiscal com um limite para os gastos do governo federal, que vigorará pelos próximos 20 (vinte) anos. O teto de gastos, fixado para 2017, corresponde ao orçamento disponível para os gastos de 2016, acrescido da inflação daquele ano. Para a educação e a saúde, o ano-base será o de 2017, com início de aplicação em 2018.

As regras do novo regime não permitem, assim, o crescimento das despesas totais e reais do governo acima da inflação, nem mesmo se a economia estiver bem, o que diferencia o caso brasileiro de outras experiências estrangeiras que adotaram o teto de gastos públicos. Somente será possível aumentar os investimentos em uma área desde que sejam feitos cortes em outras. As novas regras desconsideram, portanto, as taxas de crescimento econômico, como também as demográficas pelos próximos 20 (vinte) anos, o que (e aqui já antecipando a nossa crítica a respeito), poderá levar ao sucateamento das políticas sociais, especialmente nas áreas da saúde e educação, pondo em risco por completo a qualidade de vida da população brasileira (MARIANO, 2017, p. 261).

Em termos bem gerais, “Uma ponte para o futuro” é um programa político-econômico que pretende, de um lado, aprofundar o papel de um “Estado mínimo” para realizar o benefício social e que, de outro, é suficientemente forte para incrementar a participação da iniciativa privada, flexibilizar o mercado



de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrir de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional, suprimindo liberdades e até aprisionando.

Essa “Ponte para o futuro” (PMDB, 2015), cuja concretização já se encontra bastante avançada em seus aspectos normativos, significa um forte retrocesso nos direitos inscritos na Constituição de 1988, nas conquistas mesmo que insuficientes alcançadas nos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), desde 2003, e até nas conquistas da “Era Vargas” (MANCEBO, 2017).

Conservadorismo e autoritarismo

A conjuntura complexifica-se com uma forte ofensiva conservadora, com graves traços fascizantes, tais como:

[...] a intolerância religiosa, o irracionalismo, o anticomunismo, o nacionalismo vazio de elementos minimamente progressistas, a homofobia, o machismo e outras manifestações que capturam para uma lógica reacionária o descontentamento com as instituições (IASI, 2017, p. 1-2).

67

As forças que encabeçam o conservadorismo – o Movimento Brasil Livre-MBL, militaristas e religiosos fundamentalistas, principalmente – têm equipes profissionalizadas e implementam ações diversas sobre a sociedade, como: uma crescente violência, simbólica e física, contra grupos socialmente excluídos; uma ampla explicitação de casos de discriminação de minorias sociais, com ênfase sobre relações homoafetivas; uma intolerância manifesta de cunho religioso, visivelmente contra expressões religiosas de base etnocultural indígena e africana; atitudes manifestas contra a liberdade de expressão, nos mais diversos espaços; ações legislativas para impor uma Escola dita sem Partido⁴, mas nitidamente de cunho religioso criacionista, de base evangélica de mercado, contra princípios culturais e científicos divergentes (GODOY, 2016).

○ recurso à história brasileira permite “[...] identificar permanências [atuais] de nosso passado autoritário e antidemocrático [...]” (GODOY, 2016, p. 14), autorizando a defender a hipótese de que a onda conservadora atual reflete o autoritarismo arraigado, mesmo que enrustido, na sociedade

brasileira. Essa última onda conservadora com explicitações fascistas eclode com as manifestações de 2016 pelo impeachment (GODOY, 2016) e se intensifica, abertamente, por discursos e atos, em manifestações de intolerância e violência contra as diversidades socioculturais (mulheres, negros, indígenas, homoafetivos), mas também, manifestações de violência de classe. Assim, concorda-se com Godoy quando afirma que “[...] o autoritarismo é um componente estrutural, multissecular, transversal no tempo. É o fundo do nosso oceano, a nossa região abissal” (GODOY, 2016, p. 36).

Em algumas conjunturas, o autoritarismo se intensifica, a exemplo da ditadura varguista, do regime militar (1964-1985) e, agora, se está vivendo um novo momento de seu recrudescimento.

Assim, é digno de destaque o clima conservador e antidemocrático que vem se instalando no País, bem como no campo da discussão educacional – tanto a básica quanto superior – e na própria universidade pública.

Nesse campo, é preciso destacar os recentes ataques a dirigentes universitários – na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a “Operação PhD”; na Universidade Federal do Paraná (UFPR), com a “Operação Research”; na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a ação “Ouvidos moucos” e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a “Esperança equilibrista” – sem juízo condenatório definitivo. Um escarcéu repressivo e midiático é desencadeado antes e a apuração de responsabilidades vem depois. Normas básicas do direito como a presunção de inocência, o devido processo legal e a dignidade da pessoa humana são desprezadas. O clima policalesco e a mentalidade inquisitória parecem ter definitivamente suplantado uma cultura de direitos que valorizava a liberdade. Em nome de um certo moralismo administrativo e de uma sanha punitivista, garantias e direitos individuais são colocados como detalhes incômodos e inconvenientes. O princípio da autonomia universitária – prevista no art. 207 da Constituição –, por todas as razões, antes mencionadas, é reduzido a pó e a letra morta (FONSECA, 2017).

Após esse breve diagnóstico da situação econômica, política e cultural brasileira e da plataforma programática do atual governo, já em avançado curso, é pertinente indagar: quais os impactos, que já se podem visualizar, para a educação superior?



Educação superior na conjuntura de exceção: os diferentes modos de inserção da rede pública e da rede privada

○ exame da atual conjuntura da educação superior brasileira constitui-se em notório desafio. Primeiramente, porque é bastante arriscado generalizar análises nesse campo, considerando que a educação superior brasileira é bastante diversificada e heterogênea, especialmente, no tocante à organização acadêmica, qualidade e inclusão social. Em segundo lugar, a análise da educação superior, na conjuntura atual, habita um terreno ardiloso, porque incide sobre um tempo presente muito especial e crítico, exposto, em linhas gerais, na primeira parte da apresentação, no qual se está completamente mergulhado e implicado (MANCEBO, 2017).

Não obstante as dificuldades do tema, têm-se início o seu desenvolvimento. Sabe-se que, no momento atual, o principal movimento que se verifica na educação superior brasileira diz respeito à “adaptação e acomodação” das instituições de educação superior (IES) à recessão e cortes sistemáticos, advindos da federação e de diversos entes federativos.

Na rede pública de educação superior

As consequências mais imediatas dessa conjuntura de ajuste fiscal, cuja prioridade absoluta tem sido o pagamento dos juros e encargos da dívida pública, são:

1º – O abandono da infraestrutura física dos campi, com interrupção de obras e a deteriorização das instalações já existentes são visíveis na maior parte das instituições de educação superior (IES) públicas. Esse quadro deve agravar em 2018, pelo menos, na rede federal, considerando que, os recursos para custeio, foram mantidos em patamar 20% inferior aos valores de 2014 e os recursos para investimento foram ainda mais reduzidos, representando agora um corte de mais de 80% em relação a 2014, conforme dados apresentados pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, 2017).

2º – O estancamento e a desaceleração do movimento de expansão de matrículas e cursos são, infelizmente, uma decorrência lógica do baixo investimento governamental, como podem ser apreciados na Tabela 1.

A análise da série histórica apresentada indica que nunca houve um movimento de expansão de matrículas e cursos levado a cabo, sistematicamente. O caso do programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que vigorou de 2007 a 2012, é um caso isolado e a série histórica apresentada indica, claramente, que essa onda expansionista, na realidade, foi refreada antes do golpe.

Como pode ser visualizado, a partir de 2013, a expansão de matrículas cessa, o que compromete o direito à educação, além de deixar às instituições a amarga tarefa de reconfigurar diversos procedimentos internos, para atender à expansão (do período anterior) que lhes legou mais alunos, cursos, campi e forte interiorização, sem financiamento para a devida consolidação (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018).

Tabela 1

Evolução das matrículas dos cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil, na rede pública, 1995-2016

Ano	Matrículas nas IES Públicas	% Matrículas Públicas	% Anual das Matrículas Públicas
1995	700.540	40%	
1996	735.427	39%	5%
1997	759.182	39%	3%
1998	804.729	38%	6%
1999	832.022	35%	3%
2000	888.708	33%	7%
2001	944.584	31%	6%
2002	1.085.977	31%	15%
2003	1.176.174	30%	8%
2004	1.214.317	29%	3%
2005	1.229.332	27%	1%
2006	1.247.733	26%	1%
2007	1.281.203	24%	3%
2008	1.552.953	27%	21%
2009	1.523.864	26%	-2%



Tabela 1

Evolução das matrículas dos cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil, na rede pública, 1995-2016 (Continuação)

Ano	Matrículas nas IES Públicas	% Matrículas Públicas	% Anual das Matrículas Públicas
2010	1.643.298	26%	8%
2011	1.773.315	26%	8%
2012	1.897.376	27%	7%
2013	1.932.527	26%	2%
2014	1.961.002	25%	1%
2015	1.952.145	24%	0%
2016	1.990.078	25%	2%

Fonte: BRASIL/MEC/INEP, 1996 a 2017.

3ª – O uso de estratégias diversas de desregulamentação e ataque aos direitos trabalhistas é, decididamente, uma das principais consequências das políticas de ajuste na educação superior.

A dramática história recente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) ilustra e dá o tom do que está a acontecer. Começou em 2015, com cortes no custeio e investimento, teve continuidade, em 2016, com parcelamento de salários e demissões em massa de terceirizados, culminando em 2017, com atrasos salariais e de bolsas que chegaram a cinco meses. Outros estados da federação fazem exercícios semelhantes. Nas instituições federais, a crise agudiza-se, progressivamente, também desde 2014. Adicionalmente, com a legislação trabalhista aprovada após o golpe, a situação agrava-se.

Uma situação que vem se generalizando e que está a requerer investigações mais aprofundadas refere-se à terceirização da força de trabalho auxiliar – mas que poderá ser estendida para os trabalhadores das atividades fins, [em especial após a aprovação da Lei no 13.429, de 31 de março de 2017 (BRASIL, 2017) que garante, dentre outros aspectos, a terceirização irrestrita] – com contratos com empresas que negam aos funcionários, inclusive, direitos trabalhistas básicos e proteção (MANCEBO, 2017, p. 885).

4º – Outro movimento, já perceptível em algumas IES públicas, refere-se a certo enxugamento de suas funções, priorizando-se o ensino (como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs), comprometendo o preceito institucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

5º – O ensino, por seu turno, muitas vezes, tem sido aligeirado, voltado às exigências de mercado ou desenvolvido mediante o uso apressado e aligeirado do ensino a distância (EAD), que já alcançava em torno de 6% das matrículas, nas IES públicas, em 2016. Adicionalmente, a formação nem sempre se encontra adaptada às necessidades dos novos estudantes que adentraram a universidade pública, criando sérios problemas de evasão.

6º – No que tange à produção do conhecimento, os cortes também têm sido significativos.

Apesar do esforço e da pressão da comunidade científica nacional, a Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2018 – Lei nº 13.587, de 2 de janeiro de 2018 (BRASIL, 2018) – foi sancionada pelo presidente Michel Temer, com o orçamento geral de R\$12,7 bilhões para o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), 19% a menos que o valor sancionado na LOA de 2017, conforme denunciaram diversas entidades científicas, em recente Manifesto:

[...] [os] sérios cortes ocorreram também em agências, universidades públicas e instituições de pesquisa ligadas a outros ministérios. Os recursos para a CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior] em 2018, uma agência fundamental para a pós-graduação brasileira, responsável por grande parte da pesquisa científica produzida no país, terão uma diminuição de 20% em relação ao aprovado para o orçamento de 2017. [...]

Não aceitamos como justificativa a crise econômica e fiscal, [pois], como demonstram dados governamentais e tem sido amplamente divulgado na mídia, estão ocorrendo desonerações e isenções fiscais em inúmeras áreas, que vão de bancos privados a empresas petrolíferas estrangeiras, e cujos valores são pelo menos uma centena de vezes maiores do que o solicitado para CT&I [Ciência, Tecnologia e Inovação] (SBPC, 2017, s.p.).

Mas, os impactos não param aí, pois a própria identidade da produção do conhecimento tem sido profundamente afetada. E isto porque, nesse



campo, há uma forte tendência que tenta vincular, organicamente, a produção de conhecimento às cadeias produtivas locais, nacionais e mundializadas. De fato, já é verificável, em alguns grupos e instituições “de ponta”, a indução da própria pauta de investigação, o que implica dizer que a pesquisa, fortemente realizada na pós-graduação, tende a se orientar pela economia (SILVA JÚNIOR, 2017; LANDER, 2005). “Assim, a ciência e a atividade de investigação universitária não escapam dos avanços da lógica mercantil que invade, progressivamente, mais e mais âmbitos da vida coletiva” (MANCEBO, SILVA JÚNIOR, OLIVEIRA, 2018, s.p.).

7º – O fim da gratuidade no ensino de graduação é outro risco concreto. Ele foi postulado, explicitamente, no ano passado, por duas frentes políticas, aparentemente, distintas.

Em outubro de 2017, o deputado Andres Sanchez (PT-SP) propõe a PEC nº 366, de 4 de outubro de 2017 (BRASIL, 2017), que foi retirada da pauta por pressão do próprio Partido.

Em novembro, o Banco Mundial (2017) entrega ao atual Ministro Henrique Meirelles, um relatório encomendado pelo ex-Ministro Joaquim Levy, um estudo que, entre outros aspectos, propõe a cobrança de mensalidades nas IES públicas brasileiras. O documento é bastante detalhado, mas pleno de falhas técnicas, por exemplo, quando afirma que os alunos da universidade pública brasileira sejam ricos; que a maioria dos estudantes que frequentam as universidades públicas no Brasil tenha frequentado escolas primárias e secundárias privadas e caras ou, ainda, quando argumenta que a universidade pública seja ineficiente porque gasta 2 a 3 vezes mais que as privadas.

Pesquisa coordenada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2017) sobre o perfil social de estudantes de universidades federais revela, ao contrário do Banco Mundial, que somente 10% dos alunos matriculados nas universidades federais vêm de famílias com renda bruta familiar de dez ou mais salários mínimos. Na outra ponta, 51% dos alunos das universidades federais pertencem a famílias com renda bruta abaixo de três salários mínimos. Se considerada a renda média per capita, 78% dos alunos são de famílias com renda per capita de até dois salários mínimos. Não há, portanto, fundamento para a afirmação de que os alunos das universidades federais pertencem aos estratos de renda mais altos

da sociedade, muito menos que possuem capacidade financeira para pagar mensalidades.

Adicionalmente, o argumento do Banco Mundial de que a universidade pública gasta mais do que as IES privadas é, no mínimo, irresponsável. Não cabe a comparação do custo aluno das IES públicas e das privadas, pois, diferentemente das instituições privadas, a universidade pública brasileira abrange, além do ensino superior, o oferecimento de ensino em outros níveis, a manutenção de hospitais universitários, laboratórios, museus, teatros, estádios de esporte e uma série de outras instalações em que professores, técnicos e estudantes podem conviver. Além de todos esses serviços, as universidades públicas são responsáveis por quase toda a pesquisa científica e tecnológica realizada no país.

Para finalizar esse item, com certeza, defende-se que se cobre mais dos mais ricos, mas não com o pagamento de mensalidades. Nesse campo, o que é preciso é uma reforma tributária que permita tratamento isonômico aos contribuintes, a criação de um imposto sobre fortunas e o aumento da taxaço de heranças, conforme argumenta a Andifes (2017):

74

[...] é verdade que os mais ricos deveriam pagar pela educação pública, mas não apenas os mais ricos que têm filhos nas universidades públicas. Uma política distributiva séria tributaria todos os ricos (com ou sem filhos nas universidades públicas) taxando fortunas, heranças e propriedades, a fim de possibilitar a parcelas maiores da população o acesso à educação pública de qualidade (ANDIFES, 2017, s.p.).

A rede privado-mercantil de educação superior

Pode-se afirmar que, para as IES privadas, que detinham 75% das matrículas em cursos de graduação em 2016, os efeitos da crise e dos ajustes não são os mesmos (MANCIBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018).

De fato, ocorreu uma diminuição no ritmo de evolução das matrículas nas instituições privadas do ensino superior, nos últimos anos. Conforme dados do Censo da Educação Superior do Inep (2014, 2015, 2016 e 2017), o comportamento das matrículas na rede privada foi o seguinte: em 2013, há um crescimento de 4,54%; em 2014 de 9,19%, em 2015 de 3,55% e em 2016,



há um decréscimo de $-0,27\%$. Assim, a crise só se faz visível no setor a partir de 2015, sendo que, em 2016, chega a ocorrer um decréscimo no número de matrículas. Mas esse dado não é o único, nem o melhor indicador da situação dessas IES.

Não se pode esquecer que se está lidando com uma fração do empresariado brasileiro fortemente organizado, articulado e ágil e já se pode verificar algumas saídas que essas instituições vêm desenvolvendo para o enfrentamento da crise.

Primeiramente, operaram mudanças organizacionais (denominadas governança corporativa) que diminuem as despesas, como o enxugamento do quadro de trabalhadores, o aumento do número de alunos por turma, a modificação de currículos, suprimindo disciplinas onerosas, o rearranjo de turmas, na maior parte das situações sob o olhar complacente do MEC.

Um quesito que merece destaque refere-se ao uso do ensino a distância que, pelo último Censo da Educação Superior do Inep (BRASIL, 2017) já alcançava 23% das matrículas desse setor no ensino de graduação. Conforme recente matéria, publicada pela Agência Brasil, o ensino a distância cresce mais, na rede privada, do que o presencial e, “[...] seguindo o ritmo atual, a modalidade a distância [...] deve superar o ensino presencial em 2023” (TOKARNIA, 2018, s.p.).

Essas práticas têm levado as IES privadas –quase todas descomprometidas com a qualidade do ensino, com a formação profissional e menos ainda com a ética nas relações de trabalho – a tratar a educação como mercadoria, e o trabalhador como um “custo”⁵.

Com a entrada em vigor da Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017) e da Lei da Terceirização (Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017), que desconstruem a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), tem-se como resultado a efetivação de demissões em massa ocorridas no ensino superior privado, em finais de 2017⁶. Conforme análise de Sousa (2017):

[...] o alcance da mercantilização do ensino superior, potencializada pela contrarreforma do mundo do trabalho, já se concretiza, com o sucateamento das relações de trabalho, o fechamento de postos e com o aprofundamento de uma educação massificada, porém vazia de significado socialmente referenciado (SOUSA, 2017, s.p.).

Adicionalmente, essa fração da burguesia possui uma larga experiência de lobbies, junto ao Congresso e governos. Isso tem possibilitado uma potente indução estatal. Assim, seu crescimento foi fomentado, sobretudo, por programas de subsídios – Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e Programa Universidade para Todos (Prouni) –, além das generosas políticas de negociação de dívidas, como a oferecida pelo Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies).

Conforme dados apresentados por Reis (2018), em 2017, o governo federal liberou R\$ 21,82 bilhões para o Fies e o Prouni e o que é mais surpreendente é que essas despesas passaram a representar, aproximadamente, 16,74% do orçamento total sob a supervisão do MEC. De fato, o número de novos contratos do Fies caiu muito de 2014 para 2017, como amplamente noticiado pela grande imprensa. De acordo com o Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), enquanto em 2014, havia um total de 731.700 novos contratos, em 2016, esse número foi somente de 203.392 novos contratos (FNDE, 2017). Todavia, em termos de recursos destinados pela União, o aumento dos repasses permaneceu como tendência, passando de R\$15 bilhões de reais, em 2014, para R\$ 20,47 bilhões, em 2017 (REIS, 2018).

76

Conforme analisado por Mancebo, Silva Júnior e Oliveira:

[...] mesmo nesse contexto de crise no financiamento das IES públicas e de restrição aos direitos da classe trabalhadora e da população, o governo federal permanece adotando medidas que enfraquecem os mecanismos de controle e favorecem o crescimento das IES privado-mercantis, em especial os grandes grupos empresariais que, a partir de 2007, ingressaram no mercado de ações (MANCEBO, SILVA JÚNIOR E OLIVEIRA, 2018, s.p.).

Chega-se, então, ao ponto central para a análise desses grupos: seu desempenho na bolsa de valores. Desde 2007, abriram seus capitais, e o período que, vai de 2008 a 2013, é o ápice desse processo, de modo que hoje se está diante de um setor fortemente financeirizado, cujas ações são altamente rentáveis. Desde então, a lógica dos negócios passa a ser a da “maximização do lucro para o acionista” (GUTTMANN, 2008, p. 12), qual seja, “[...] ocorre um esforço contínuo em alinhar os objetivos da administração dessas empresas educacionais aos interesses dos acionistas, através da adoção de práticas



mais justas, proporcionando maior liquidez e melhor valorização das ações negociadas no mercado” (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018, s.p.).

Trabalha-se, portanto, com a hipótese (praticamente conclusiva) de que esses grupos são suficientemente “criativos” para o enfrentamento da complexa conjuntura brasileira e que não estão sofrendo os impactos do ajuste financeiro, com o mesmo rigor que o setor público.

Considerações Finais

Este artigo apresentou alguns dos principais impactos das políticas de ajuste, aprofundadas com o golpe de 2016, na educação superior brasileira. Nele defende-se a hipótese de que tais impactos são bem distintos, senão opostos, quando se considera a rede pública e a privada. Resta tecer considerações sobre alguns desafios que a atual conjuntura impõe, para sua superação e a defesa da educação pública.

No que tange ao financiamento, é preciso ter a clara compreensão de que o orçamento público não é uma peça ‘técnica’ (mera previsão da arrecadação de receita se da alocação de despesas). Ele é o resultado de decisão política do poder executivo e legislativo. Parcelas significativa do Orçamento da União (45,11%, em 2015) tem sido utilizada para pagar despesas com a dívida pública, o que acarreta uma redução de recursos disponíveis ao financiamento da educação, da ciência e tecnologia e de outras políticas sociais (REIS, 2018, s.p.). Essa tendência precisa ser revertida, deve ser alvo de disputa e de lutas.

No que tange às IES, faz-se necessário, primeiramente, avançar na ampliação do acesso, obviamente nas IES públicas, pois ele se encontra muito aquém das demandas territoriais, demográficas, raciais e etárias da população brasileira. Em seguimento, permanece o desafio de superar estatísticas alarmantes referentes ao tema, como analisado por Mancebo, Silva Júnior e Oliveira (2018):

O Observatório do Plano Nacional de Educação (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017), baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE, indica que, em 2015, somente 18,1% da população brasileira de 18 a 24 anos (taxa líquida) estavam matriculados na educação superior (incluindo a pós-graduação); a taxa

líquida de matrícula na educação superior das populações rurais era de 6,5%; a taxa líquida do quartil mais rico era de 41,5% e do quartil mais pobre da população de somente 6,9% e, por fim, a vergonhosa desigualdade que nos indica que a taxa líquida de matrícula na educação superior da população branca era quase o dobro das taxas das populações negras e indígenas (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018, s.p.).

Em relação à permanência, é preciso discutir e propor políticas públicas que garantam a terminalidade dos estudantes, em especial, aqueles advindos das classes subalternas, mas também constituir práticas de igualdade, respeito às diversidades e relações solidárias e de fraternidade.

Quanto à produção do conhecimento, é preciso tornar as IES relevantes tanto em termos sociais quanto em termos científicos, e para tal “[...] urge uma reconciliação dos seus intelectuais com o conhecimento crítico, reflexivo e, por isso mesmo, insubmisso aos interesses mercantis e antidemocráticos [...]” (MANCEBO, 2017, p. 888), o que exige o debate democrático sobre a própria gestão da universidade, da ciência e da tecnologia. Assim, deve-se perguntar, diuturnamente, para quem se pretende destinar os conhecimentos e saberes produzidos na universidade? Para erigir que tipo de sociedade tais conhecimentos e saberes devem ser direcionados?

Para as ciências humanas e sociais, os desafios são maiores, pois precisam cumprir um papel mais ativo e decisivo, rompendo com seus limites teóricos, suas especialidades estanques, suas cadeias conceituais, determinadas por preconceitos ideológicos e por seus compromissos com os interesses conservadores (SANTOS, 1987). Pode-se e deve-se dar provas à humanidade, para que ela reconheça conceitual e praticamente, sobre a inviabilidade de uma ordem econômica mundial que divide os homens entre bilhões (cujo número cresce a cada dia) de miseráveis e alguns mil, cuja riqueza irracional já compromete a sobrevivência do universo (ameaça de escassez de energia, rompimento da camada de ozônio, destruição de espécies animais e vegetais e outras formas de vida, alterações drásticas do clima, entre outros aspectos).

Conforme argumentado em um texto anterior, em face desses desafios, há que se considerar que a problemática da educação superior na atual conjuntura, especialmente, nos países que não compõem o centro do capitalismo, como o Brasil, é de reversão bastante complexa. Não mudará sem uma profunda reforma de seus espaços estritamente acadêmicos – e para tal,



o empenho e criatividade são vitais –, mas tampouco mudará, contando apenas com os protagonistas diretos da universidade, os professores, técnicos, funcionários administrativos e os estudantes (MANCEBO, 2017). Assim, há que se levar mais a sério a tese desenvolvida por Roberto Leher de que “[...] sem os movimentos sociais antissistêmicos a defesa de um lugar estratégico para a universidade pública, crítica e autônoma [e libertária] no projeto de nação permanecerá débil e, possivelmente, inviável” (LEHER, 2015, p. 4).

Por fim, há que se pensar o Brasil. Discute-se a inevitabilidade da saída do governo Temer e a importância das eleições de 2018, o que dependerá da organização, radicalidade e coerência programática dos que se opõem ao atual Estado de Exceção. Todavia, no momento em que esse texto é escrito, é grande o risco de as eleições serem apenas um mecanismo de institucionalização do golpe, isto é, de dar-lhe uma fachada de legalidade, e podem até ser inviabilizadas. Assim considerando ...

[...] seja qual for o rumo da história, não se pode apostar tão somente em eleições, pois assim persiste-se no erro de supervalorização da política institucional, renunciando ao poder que pode de fato mudar, restaurando os procedimentos mínimos da democracia e de um campo de luta pela justiça social, que é aquele construído nas ruas e nas organizações populares (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018, s.p.).

Urge, portanto, discutir amplamente e construir um programa contra-hegemônico, um programa para as próximas décadas, que seja capaz de organizar a esperança, contra o capital. Um programa que contemple amplas políticas de inclusão, bem como políticas de classe, pois a “sociedade brasileira é uma sociedade capitalista, racista e sexista, é extremamente desigual e violenta” (SANTOS, 2018, s.p.). Mas, recolhendo lições da história recente, é preciso ter a consciência de ultrapassar a política de conciliação de classes (o lulismo) e de que, nesse campo e com essa radicalidade, não há espaço para avançar sem conflito e enfrentamento.

Para finalizar, cabe o registro das lúcidas palavras de Clemente Ganz Lúcio (2017), Diretor Técnico do Dieese, pois traduzem, com muita pertinência, o que se deseja transmitir nessas considerações finais, ecoam, fazendo pensar e agir:

A história das conquistas sociais e políticas, impulsionadas pela utopia da justiça, da liberdade e da igualdade, indica que não há uma alternativa a não ser lutar, depois, lutar e, por fim, lutar! E se a esperança estiver se esvaindo, o cansaço se sobressaindo, as costas doídas de tantos embates, será preciso olhar para o lado, reconhecer os companheiros e companheiras, pedir ajuda e, na solidariedade que há séculos une os trabalhadores como classe, cerrar as fileiras que nos tornam imbatíveis (LÚCIO, 2017, s.p.).

Notas

1 O texto foi apresentado, no dia 5 de fevereiro de 2018, na palestra de abertura do Seminário de Avaliação e Planejamento do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sobre o tema "O desmonte das Universidades Públicas e os desdobramentos para as políticas educacionais".

2 "A taxa de desocupação do trimestre encerrado em março de 2018 chegou a 13,1%, com aumento de 1,3 ponto percentual em relação ao último trimestre do ano passado (11,8%). O total de pessoas desocupadas também cresceu no período, passando de 12,3 milhões para 13,7 milhões. Houve um aumento de 11,2% nesse contingente, ou mais 1,4 milhões de desempregados no país" (IBGE, 2018, s.p.).

3 Agamben define "Estado de Exceção" a partir de um paradigma que desenvolve "uma zona de anomia que, de um lado, deve ser mantida a todo custo em relação com o direito e, de outro, deve ser também implacavelmente libertada dessa relação" (AGAMBEN, 2004, p. 92). Deve-se registrar que, no Brasil, essa zona de anomia foi construída a partir da ampliação do número de normas em várias áreas do Direito.

4 O Projeto de Lei nº 193 de 2016 (BRASIL, 2016), que instituiria o programa Escola sem Partido, foi retirado, em finais de novembro de 2017, definitivamente, da pauta do Senado Federal, mas há vários processos semelhantes ocorrendo nas Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais.

5 Sguissardi (2015, p. 114) destaca o papel dos fundos de investimento privado, transnacionais, no "preparo" das primeiras empresas brasileiras que visavam abrir o capital e fazer oferta pública inicial de ações na bolsa. Eles investiram altas quantias em empresas educacionais, induziram processos de reestruturação, visando à racionalização administrativa e ao uso de gestão empresarial.

6 Só para citar um exemplo: em 5 de dezembro de 2017, a Estácio anunciou que demitiria 1200 professores e contrataria outros tantos por um novo regime de trabalho.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

ANDIFES. **As universidades federais são mais eficientes que o Banco Mundial**. 2017. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/universidades-federais-sao-mais-eficientes-que-o-banco-mundial>. Acesso em: 15 jan. 2018.



BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo:** análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 193, de 2016.** Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Proposta de Emenda Constitucional nº 287, de 5 de dezembro 2016.** Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1527338&filename=EMC+3/2017+PEC28716+%3D%3E+PEC+287/2016. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017.** Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Proposta de Emenda Constitucional nº 366, de 4 de outubro de 2017.** Trata de ensino superior pago em instituição de ensino superior pública. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2155185>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Lei nº 13.587, de 2 de janeiro de 2018.** Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13587.htm. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. MEC. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior:** 1995 a 2017. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FONSECA, Ricardo Marcelo. **Um ano de ataques contra as universidades públicas brasileiras.** 2017. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/ufpr-um-ano-de-ataques-contra-universidades-publicas-brasileira/>. Acesso em: 15 fev. 2018.

FUNDO Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Financiamentos concedidos.** Brasília: 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fies/mantenedoras-e-ies/financiamentos-concedidos-fies>. Acesso em: 15 fev. 2018.

GODOY, Rosa Maria. A fascistização da sociedade brasileira. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 17; 2016, Guarabira, Paraíba. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

GUTTMANN, Robert. Uma introdução ao capitalismo dirigido pelas finanças. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 27, n. 3, nov. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002008000300001&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 15 jan. 2018.

IASI, Mauro Luis. **A esfinge que nos devora:** os desafios da esquerda brasileira. 2017. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2017/05/Mauro-lasi-A-esfinge-que-nos-devora-as-perspectivas-na-esquerda-no-Brasil-1.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

IBGE. **Desemprego volta a crescer no primeiro trimestre de 2018.** 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20995-desemprego-volta-a-crescer-no-primeiro-trimestre-de-2018.html>. Acesso em: 26 jan. 2018.

LANDER, Edgardo. La ciencia neoliberal. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, Caracas, v. 11, n. 2, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-64112005000200003. Acesso em: 15 jan. 2018.

LEHER, Roberto. Movimentos sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37; 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis:



Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Roberto-Leher-para-o-GT11.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

LÚCIO, Clemente Ganz. **Os sindicatos brasileiros saberão se reinventar?** 2017. Disponível em: <http://outraspalavras.net/outrasmidias/capa-outras-midias/os-sindicatos-brasileiros-saberao-se-reinventar/>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 875-892, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017005005105&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 15 jan. 2018.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas, gestão e direito a educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 40, n. 1, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37669>. Acesso em: 30 jan. 2018.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional nº 95/2016 e o teto dos gatos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação superior**. 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PMDB. **Uma ponte para o futuro**. São Paulo: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

POMAR, Valter. Cenário internacional. **Blog Valter Pomar**, 7 dez. 2016. Disponível em: <http://valterpomar.blogspot.com.br/2016/12/cenario-internacional.html>. Acesso em: 25 jan. 2018.

REIS, Luiz Fernando. Dívida pública e política econômica: o financiamento da educação superior e da ciência e tecnologia no Brasil (2003-2017). In: **REUNIÃO CRAPUFPR**, 1; 2018, Curitiba (datilografado).

SANTOS, Boaventura de Souza. Boaventura: Mensagem aos democratas brasileiros. **Blog da Boitempo**, 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/01/26/boaventura-mensagem-aos-democratas-brasileiros/>. Acesso em: 10 maio 2018.

SANTOS, Theotônio dos. **Revolução científico-técnica e acumulação de capital**. Petrópolis: Vozes, 1987.



SBPC. **Orcamento de CT&I para 2018**: tragédia anunciada! 2017. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/orcamento-de-cti-para-2018-tragedia-anunciada/>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil**: 2002-2012. Piracicaba: 2015 (datilografado).

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new Brazilian university**: a busca por resultados comercializáveis: para quem? Marília: Projeto Editorial Práxis, 2017.

SINGER, André; LOUREIRO, Isabel (Org.). **As contradições do lulismo**: a que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUSA, Andrea Harada. Ensino mercantil e demissão em massa de professores no ensino superior privado. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/ensino-mercantil-e-demissao-em-massa-de-professores-no-ensino-superior-privado/>. Acesso em: 10 jan. 2018.

TOKARNIA, Mariana. Educação a distância cresce mais que presencial, mas não é 1ª opção. **Agência Brasil**, Brasília, 22 maio 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/ensino-a-distancia-no-brasil>. Acesso em: 23 maio 2018.

Prof.ª Dr.ª Deise Mancebo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ)
Coordenadora da Rede Universitas/Br
E-mail: deise.mancebo@gmail.com

Recebido 12 jun. 2018

Aceito 24 ago. 2018



Cosmopolitismo como fundamento e utopia nos movimentos pela internacionalização do currículo

Juarez da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

No artigo, explora-se a problemática da internacionalização do currículo com atenção especial à ideia de cosmopolitismo, um conceito que vem, com frequência, compondo o conjunto de argumentos de pesquisadores na explicitação das dinâmicas que constituem esse movimento global que envolve a educação. Analisa-se, particularmente, como os autores que discutem a referida problemática, situam e compreendem o cosmopolitismo nesse projeto educativo-político em termos de enfoque teórico e, nesse âmbito, destaca-se como essas distintas abordagens epistêmicas e políticas se movem nos contextos do pensamento pedagógico e curricular contemporâneos. Finalmente, evidencia-se os principais enfoques ou abordagens atribuídos ao conceito de cosmopolitismo no âmbito da problemática da internacionalização do currículo – expressão de um tema pouco consensual. Trata-se, portanto, de um estudo de natureza teórica que se utiliza de outras categorias conceituais para explorar um objeto específico de conhecimento – neste caso, o de cosmopolitismo.

Palavras-chave: Currículo. Cosmopolitismo. Internacionalização.

85

Cosmopolitan as a foundation and utopia in the movements for the internationalization of the curriculum

Abstract

In the paper, we explore the problem of the internationalization of the curriculum, with special attention to the idea of cosmopolitanism, a concept that often has been composing the set of arguments of researchers in the explicitation of the dynamics that make up this global movement that involves education. We analyze, in particular, how authors who discuss the problem above situate and understand cosmopolitanism in this educational-political project in terms of theoretical approach and, in this context, it is highlighted how these different epistemic and political approaches move in the contexts of contemporary pedagogical and curriculum thinking. Finally, we highlight the main focus or approaches attributed to the concept of cosmopolitanism in the context of the internationalization of the curriculum problem – an expression of a less consensual theme. It is, therefore, a study of a theoretical nature that uses other conceptual categories to explore a specific object of knowledge – in this case, cosmopolitanism.

Keywords: Curriculum. Cosmopolitanism. Internationalization.

Cosmopolitismo como fundamento y utopía en los movimientos por la internacionalización del currículo

Resumen

En el presente artículo, exploramos la problemática de la internacionalización del currículo con atención especial a la idea de cosmopolitismo, un concepto que viene, con frecuencia, componiendo el conjunto de argumentos de investigadores en la explicitación de las dinámicas que constituyen este movimiento global que envuelve la educación. Analizamos, particularmente, como autores que discuten la referida problemática sitúan y comprenden el cosmopolitismo en ese proyecto educativo-político en términos de enfoque teórico y, en ese ámbito, destacamos cómo esos distintos enfoques epistémicos y políticos se mueven en los contextos del pensamiento pedagógico y curricular contemporáneos. Finalmente evidenciamos los principales enfoques atribuidos al concepto de cosmopolitismo en el ámbito de la problemática de la internacionalización del currículo – expresión de un tema poco consensuado. Se trata, pues, de un estudio de naturaleza teórica que se utiliza de otras categorías conceptuales para explorar un objeto específico de conocimiento – en este caso, el cosmopolitismo. Palabras clave: Currículo. Cosmopolitismo. Internacionalización.

Introdução

86

O texto integra a pesquisa que se deu na universidade e que tem por objetivo analisar implicações dos movimentos de internacionalização dos currículos no/do Ensino Superior sobre as atuais políticas e reconfigurações curriculares da Educação Básica, particularmente, nos cenários de Brasil e Portugal. O artigo soma-se a outros já produzidos nesse mesmo âmbito investigativo.

O desafio, no recorte em pauta, é discutir a problemática da internacionalização do currículo com atenção especial à ideia de cosmopolitismo, um conceito que vem, com frequência, compondo o conjunto de argumentos de pesquisadores na explicitação das dinâmicas que constituem esse movimento global envolvendo a educação (ROBERTSON; VERGER, 2012). Um conceito que tem se revelado potente por se apresentar como um dos ideários nos movimentos que se mobilizam em favor da internacionalização e nas expectativas educativas de futuro para os sistemas de ensino conforme aponta Morgado (2016).

A proposta do trabalho é, pois, verificar como autores que discutem a problemática da internacionalização do currículo, situam e compreendem



o cosmopolitismo nesse projeto educativo-político, especialmente os enfoques que vêm marcando a apropriação do conceito e, nesse âmbito, destacar as diferentes abordagens epistêmicas e políticas que sustentam a formulação de conceitos para cosmopolitismo, evidenciando, de algum modo, como essas concepções se movem nos contextos do pensamento pedagógico e curricular contemporâneos.

Com esse propósito, o texto foi estruturado em três seções. Na primeira, têm-se currículo como categoria central no contexto da problemática, portanto, como território que conecta internacionalização com cosmopolitismo. Argumenta-se ser o currículo um conceito/prática diretamente associado às trajetórias da formação humana, aspecto que envolve a formulação dos grandes projetos societários, entre os quais, os ideários de constituição de sujeitos e/ou de um mundo cosmopolita. Na segunda, explora-se, embora sumariamente, conceitos de cosmopolitismo notadamente presentes na literatura que discute o tema por entender que eles servem de referência para o debate que envolve o conceito na problemática da internacionalização do currículo. Na última, apresenta-se os principais enfoques ou abordagens atribuídas, ao conceito de cosmopolitismo no âmbito dessa mesma problemática.

Trata-se, portanto, de um estudo de natureza teórica que recorre a de outras categorias conceituais para explorar um objeto específico de conhecimento – no caso, aqui, o conceito de cosmopolitismo, associado aos movimentos pela internacionalização do currículo.

É importante alertar os leitores que, considerando os limites da pesquisa e os objetivos do texto, abordar-se-á o conceito de cosmopolitismo com densidade suficiente apenas para explicitar, com algum detalhamento, as diferenças conceituais e seus respectivos enfoques, sem retomar, todavia, a ampla gama de elementos teóricos que o conformam e que vêm, desde há muito tempo, marcando a produção teórica, especialmente nos campos da filosofia, da sociologia e da ciência política.

Analisa-se o referido quadro teórico com o pressuposto de que o ideário da formação humana cosmopolita revela-se contemplado em distintos projetos político-educativos, sendo, obviamente, concebido e orientado por diferentes filiações ou perspectivas epistemológicas e que, portanto, trata-se de um conceito marcado na teoria social (BOSCO, 2016) por distintas vertentes de significação, com recortes de análise que privilegiam aspectos, tais como: o

econômico, o político, o tecnológico, o (inter)cultural, o de classe, o ambiental, o normativo-jurídico, além de outros. Nesse sentido, já não é interessante falar de 'um ideário cosmopolita', mas de 'ideários', conforme indicam as compreensões e os projetos que, nesse âmbito, se colocam.

Outro pressuposto é que, independentemente da concepção e dos enfoques que sustentam a construção dos conceitos de cosmopolitismo, a educação e os percursos curriculares se colocam como lugares centrais, especialmente por representar, pela via da escolarização, a institucionalidade da formação humana, atuando, assim, como estratégia fundamental no conjunto das formulações em projetos de natureza societária. Entende-se que a participação do pensamento educacional e curricular é inextricavelmente importante seja aderindo, (re)formulando, criticando ou mesmo resistindo a esses e outros ideários da formação humana tanto no plano individual quanto no coletivo. Assim, para qualquer horizonte que aponte um determinado projeto social, necessariamente é na educação, pelo território curricular nas trajetórias de formação, onde se colocam as principais energias, estratégias e expectativas.

O currículo como lócus central em contextos de internacionalização cosmopolita

88

Para Popkewitz (2011), embora a palavra cosmopolitismo, em si, seja raramente usada nas reformas educacionais atuais, seus pressupostos fundacionais estão enraizados na pedagogia escolar, no currículo e na formação de professores. O autor ilustra a afirmação destacando, entre outros aspectos, que a escola pública secundária americana moderna, em sua formação, no início do século XX, era chamada de escola secundária cosmopolita; que as teses cosmopolitas circulam como pressupostos de base nas reformas europeias sobre a educação intercultural e o aprendente por toda a vida e que as reformas escolares e a formação de professores nos Estados Unidos ainda incorporam mutações das noções iluministas de razão e racionalidade.

No âmbito do que constitui a chamada tradição ocidental moderna, o curriculum, em sentido amplo, é trajetória que dá sentido, forma e conteúdo à formação humana. Composto o fenômeno da escolarização, constitui atividade educativa estruturante da prática social, tanto em termos da vida individual quanto coletiva. Joga um papel fundamental na formulação de projetos societários em, pelo menos, dois âmbitos: como expectativa de aperfeiçoamento da



condição humana e no plano da singularidade dos sujeitos e de aperfeiçoamento das condições de vida coletiva em sociedade. Apresenta-se, pois, como alternativa institucional para um projeto civilizatório ou mesmo uma possibilidade no horizonte de constituição de uma Cosmópolis (ZANELLA, 2009). Na Europa de hoje, educação e currículo cosmopolitas formam parte da agenda em diversos projetos, especialmente os de origem transnacional.

Nesse sentido, o currículo pode ser entendido como conceito e como prática associada, ou fazendo parte, do que historicamente vem marcando as metanarrativas que defendem a possibilidade do aperfeiçoamento tanto da vida singular das pessoas quanto da construção de uma sociedade idealmente melhor. Associação que pode ser feita, inclusive, com as várias utopias construídas ao longo da história. O currículo é, pois, considerado atividade de alcance teleológico e traduz-se, nessa perspectiva, como opção educativa de um determinado projeto seja ele individual ou coletivo. O cosmopolitismo pode ser colocado nesse horizonte, ou seja, de um vir a ser singular e social como entende Popkewitz (2011).

Vale lembrar que outras utopias serviram-se da ciência, da educação e do currículo para formular seus modelos ideais de sociedade. Em certo sentido, todas apostavam no valor do conhecimento, matéria-prima do currículo. O comunismo de Marx (1818-1883), por exemplo, apostou numa formação humana omnilateral que associa escola conhecimento e trabalho; os libertários, por sua vez, investiram na ideia de uma formação integral e, portanto, livre das imposições do Estado. Em A utopia, Thomas Morus (1478-1535) idealizou uma educação política que permitisse às pessoas a liberdade de pensamento. Em Campanella (1568-1639), na Cidade do Sol, há inclusive um currículo que dá destaque a língua e o alfabeto, exercícios físicos, diferentes ofícios, matemática, ciências naturais, agricultura e pecuária. Por meio desse currículo, a educação abriria o conhecimento para todos os membros da sociedade, conhecimento esse a ser dirigido para fins sociais que incorporassem as esperanças cosmopolitas de agenciamento, liberdade e progresso (GANHO, 2010).

É, pois, consensual, no campo dos estudos curriculares, o entendimento de que o currículo escolar ocupa território central na atividade educativo-política de formação humana. E que, por se evidenciar potente, em suas múltiplas dimensões, vem sendo cada vez mais transformado em estratégia pelas redes de governança transnacional visando colocá-lo na convergência com as racionalidades da chamada internacionalização da educação – projetos de uma agenda

estruturada (DALE, 2004) que se movem em escala global e que colocam o cosmopolitismo como um de seus principais ideários.

A referência feita, em textos anteriores, sobre essa mesma problemática, estudos que analisam o fenômeno da internacionalização da educação apontam ser consensual o entendimento de que o currículo constitui espaço de interesse estratégico no conjunto das iniciativas adotadas por instituições educacionais visando a uma adaptação aos requerimentos e às demandas desse movimento. Não é por acaso que pesquisadores reconhecidos, como Leask (2009; 2015) e Knight (2004; 2008), preferem analisar a internacionalização 'a partir' ou 'nos espaços' do currículo. A expressão IoC (Internationalisation of the Curriculum), amplamente utilizada em trabalhos que discutem essa temática, sinaliza a relevância desse recorte no conjunto da produção teórica sobre internacionalização da educação. É possível dizer que não há como operar qualquer estratégia de internacionalização no campo educacional sem que haja mobilização de ações no território curricular.

Alguns conceitos de cosmopolitismo que fundamentam o debate sobre a problemática da internacionalização da educação e do currículo

90

De fato, o cosmopolitismo tem sido pensado, definido e proposto desde a antiguidade com distintos sentidos e significados. Assim como outros conceitos estruturantes do pensamento filosófico e sociológico, tais como utopia, democracia, razão, liberdade e poder, a ideia de cosmopolitismo nunca saiu de cena. Desde os estóicos, passando por Kant e mais recentemente em Habermas e Beck (apenas para citar alguns), esse ideário foi deixando de constituir apenas um propósito ou uma utopia para se tornar também um conceito (BOSCO, 2016).

Ao liderar um projeto que incluía pensar a possibilidade de inscrição do universal em política, pelas finalidades das leis morais, jurídicas e da ética, Kant elabora uma teoria para o cosmopolitismo (BRANCO, 2017), referência que se mantém viva até hoje. Cosmopolitismo que, para Kant, em síntese, constitui a própria possibilidade de pensar o universalismo moral na política a partir da história. Branco (2017) sintetiza o conceito de cosmopolitismo do filósofo iluminista na seguinte formulação:

Sendo também parte de sua teoria moral (prática), Kant entende o cosmopolitismo, a partir de uma compreensão teleológica da



história universal, como uma tendência à moralização da sociedade. Kant desenvolve em sua reflexão sobre o cosmopolitismo perspectivas institucionais, jurídicas e políticas que possam assegurar esse processo histórico de moralidade social. O que o cosmopolitismo visa é, enfim, a possibilidade de uma justiça global, lidando diretamente com indivíduos, de modo independente de seu pertencimento a um Estado particular. Essa justiça se instituiria na possibilidade de criar mediações jurídicas (uma constituição mundial) para a relação entre Estados, do mesmo modo como o Contrato Social criou mediações legais entre os indivíduos no interior de cada Estado. (...) A ideia de uma constituição nacional deve se completar por uma Federação mundial (Völkerbund) regida por uma constituição cosmopolita. O que significa dizer que, do ponto de vista da história, o projeto da constituição de Estados não se esgota em si mesmo, mas caminha para seu desdobramento internacional, no cosmopolitismo. É precisamente neste ponto que cosmopolitismo e história se conectam (BRANCO, 2017, 188-189).

Nas teses da teleologia de Kant com vistas à construção de uma sociedade cosmopolita, encontram-se proposições objetivas como a ampliação do direito cosmopolita, o estabelecimento de um tratado para a paz perpétua, a criação de uma federação dos povos no modelo do republicanismo e, inclusive, a instituição de uma lei mundial cosmopolita. Todas as proposições foram pensadas por Kant num ideal de construção da paz cosmopolita e as principais escritas por ele no seu célebre opúsculo *Rumo a Paz Perpétua*. Ramírez (2013, p. 258) avalia que “[...] si algunos consideran el kantiano el prototipo de cosmopolitismo imperialista¹, creo que, no tanto su obra internacionalista, como su universalismo ético constituye más bien el nervio teórico del cosmopolitismo racionalista de hoy”.

A concepção de Habermas sobre cosmopolitismo, associada, de algum modo, ao pensamento de Kant, também é apresentada por Branco (2017). O autor faz isso, exatamente para marcar as aproximações e diferenças entre esses dois filósofos cuja produção teórica ocorre em tempos e contextos distintos. entre as várias relações em termos de continuidade e ruptura, destaca, por exemplo, que Habermas não nega a necessidade salutar de limitar a soberania de Estado em um panorama pós-nacional, mas, segundo ele, é preciso reconhecer que a forma do Estado nação obteve bastante sucesso em criar uma solidariedade coesa entre pessoas estranhas que se entendem como membros de uma comunidade estatal, com base em uma integração social abstrata que toma

a forma de uma comunidade nacional. Nesse sentido, alega que Kant ignorou a força explosiva no nacionalismo, modelo que, especialmente no século XX, promoveu sentimentos de pertencimento, de consciência nacional, de unidade cultural e de política partilhada.

Distintamente de Kant, Habermas aposta na aprendizagem e formação de instâncias pós-nacionais que se equiparam, em termos de valor, aos Estados nacionais. Não se trata de alteração de poder do nacional ao transnacional, mas de mediações. É o que já ocorre hoje, a exemplo da União Europeia e de outros acordos transnacionais que se colocam como verdadeiras constituições. Sobre o exemplo da União Europeia, Habermas (2001, p. 125) assinala que “[...] a condição de cidadão europeu se faz palpável mediante práticas de entrada e saída de países estrangeiros europeus ou não europeus”. Para Habermas, a unidade da ordem jurídica global, passa, necessariamente por mediações ou negociação política na relação dos Estados nacionais com a comunidade internacional. Organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Organização das Nações Unidas – ONU, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e a Organização Mundial do Comércio – OMC constituem espaços institucionais, factíveis para efetivar essa relação.

Outra distinção, entre o pensamento dos dois filósofos, é que Kant punha sua energia e apostava na construção de uma constituição internacional cosmopolita com base jurídico-normativa, enquanto Habermas põe suas fichas no ideário de formação de uma democracia cosmopolita, capaz de garantir uma aplicação imparcial dos direitos humanos (DURÃO, 2016). Assim, ainda que Habermas conserve, na base de sua teoria do cosmopolitismo, a ideia de paz universal, constrói seus argumentos em defesa de uma democracia cosmopolita cuja factibilidade esteja representada no aperfeiçoamento das instituições transnacionais como é o caso da ONU e do Tribunal de Haia, na formação de uma cidadania e esfera pública mundial e, ainda, numa política mundial de proteção aos Direitos Humanos – tudo isso aos modos de um Estado democrático de direito juridicamente organizado (DURÃO, 2016).

Ulrich Beck é outra figura central no atual debate sobre o conceito de cosmopolitismo. Dedicado à compreensão da realidade social em tempos de risco e incertezas, ou, às novas configurações da sociedade contemporânea, trabalha na reconceitualização de categorias sociais importantes como globalismo, transnacionalização e cosmopolitismo. Critica os conceitos de cosmopolitismo dos estóicos e de Kant, especialmente a ideia construída por eles de



uma sociedade cosmopolita como fraternidade planejada e, portanto, positiva. Defende a ideia de um cosmopolitismo real e banal no qual as interdependências do mundo se incorporam ao cotidiano da vida.

Em entrevista concedida à Alfieri em 2006, Beck sintetiza seu conceito de cosmopolitismo:

He escrito en mi libro² que la mirada cosmopolita no es «el amanecer de la confraternización general de los pueblos, ni los albores de la república universal, ni una mirada mundial que flotara libremente, ni el amor al otro por decreto». El cosmopolitismo que propugno es profundamente realista, autocrítico, incluso escéptico. No aboga por un nuevo universalismo, como lo hacía el esperanto en su momento. Por ejemplo, y para no salir del ámbito lingüístico, tampoco pretendo que en Europa todo el mundo hable una sola lengua, el inglés. Por el contrario, abogo por el multilingüismo, por la confluencia y simultaneidad de múltiples culturas. Se trata de reconocer la diversidad con todas sus perspectivas, y también los retos y los conflictos que pueda suscitar. Este cosmopolitismo no tiene nada de ingenuo. [...] El cosmopolitismo, a diferencia del internacionalismo, no surge de una teoría política ni de una filosofía sino de los hechos, de la propia experiencia de la gente (ALFIERI, 2006, p. 114).

93

Ainda que Beck situe seu conceito de cosmopolitismo bem distante das formulações de Kant, em, pelo menos, um aspecto nota-se haver aproximação – quando alimenta um ideário que inclui formulação jurídico-normativa em escala mundial para garantia de direitos humanos. Sobre esse aspecto, na mesma entrevista, assume que

[...] ese sistema que estamos buscando debe basarse en el imperio del derecho a nivel internacional. Hasta la fecha tenemos el problema de que carecemos de una policía y de un ejército a nivel internacional; las fuerzas armadas están gestionadas por los Estados. [...] los derechos humanos sólo pueden ser garantizados de manera sustentable si se crean mecanismos internacionales para impedir que los mismos Estados, que deberían garantizar los derechos de sus propios ciudadanos, los violen. Por eso es necesario el establecimiento de mecanismos de intervención militar que representen verdaderamente a la comunidad mundial (ALFIERI, 2006, p. 116).

Além dos intelectuais destacados aqui, é possível (não fossem os limites do texto) incluir outros nomes importantes que, no âmbito de seus objetos de análise, incluem o conceito de cosmopolitismo, entre os quais, figuras como Delanty³, Derridá⁴, Brunkhorst⁵, Benhabib⁶, Appiah⁷, além de tantos outros. São nomes frequentemente citados em textos que discutem as dinâmicas da vida e das sociedades contemporâneas, incluindo-se, obviamente, o conceito de cosmopolitismo.

Cosmopolitismo como ideário em movimentos de internacionalização do currículo: enfoques conceituais

Currículo, internacionalização⁸ e cosmopolitismo são conceitos que, no contemporâneo, tornam-se ainda mais interdependentes por variadas razões de natureza cultural e política, mas, sobretudo, porque se entrecruzam no desdobramento de temas ou de problemas de profundo interesse educacional, como são, por exemplo, as pautas que incluem direitos humanos, diversidade cultural, democracia, justiça social e cognitiva, questões ambientais, emancipação humana, etc.

94 O conceito de cosmopolitismo, particularmente, tem se mostrado potente não somente no debate sobre internacionalização do currículo nas/das instituições de Educação Superior (Higher Education) – uma temática com larga produção científica, mas também em dois outros espaços: na internacionalização do próprio campo dos estudos curriculares (MOREIRA, 2009; 2012) e na internacionalização da formação de professores (SOUZA; MORGADO, 2014; SOUZA, 2016) – aspectos considerados importantes mas que não serão tratados aqui. Essa forte presença vem, todavia, teoricamente marcada por abordagens ou enfoques distintos, indicando, claramente, a inexistência de consensos em termos conceituais e, portanto, revelando que a produção de sentidos resulta de disputas e negociações no conjunto dos interesses de múltiplas ordens.

Uma leitura atenta aos fundamentos e finalidades que os autores assumem nos textos consultados sobre a problemática indicou que o conceito de cosmopolitismo pode ser agrupado em três perspectivas teóricas: uma que identifica como sendo de concepção liberal⁹ e que se expressa num cosmopolitismo de mercado assentado nos imperativos da moral, da razão e do progresso. Outra, notadamente de matriz cultural/hermenêutica, que se expressa marcando as diferenças que constituem o humano e a conseqüente impossibilidade



de qualquer universalismo no que se refere a esse gênero como algo abstrato e descontextualizado e uma terceira de matriz sóciocrítica que defende cosmopolitismos alternativos e, portanto, contra-hegemônicos que sejam capazes de romper com a racionalidade utilitarista e excludente que erigiu a sociedade ocidental moderna. Verifica-se, ainda, que pesquisadores tratam do conceito de cosmopolitismo considerando dois outros marcos de análise: um que privilegia aspectos sobre formação singular de sujeitos ou cidadãos cosmopolitas, e outro centrado na possibilidade de constituição coletiva de um mundo ou de uma sociedade cosmopolita. Serão pontuados, sucintamente, aspectos sobre os três enfoques¹⁰.

No primeiro grupo, conforme já assinalado, estão os que afirmam o cosmopolitismo como projeto liberal de sociedade. Projeto esse que visa alcançar novos padrões de governabilidade global e de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, sem que se alterem as racionalidades do liberalismo - pilares do modelo sócioeconômico vigente. É, pois, um conceito de cosmopolitismo indiscutivelmente associado às ideias de globalização econômica, de universalismo cultural e de regulação transnacional em diversos âmbitos da vida social. Um racionalismo abstrato, na concepção de Ramirez (2013).

No referido projeto, a educação e por extensão o currículo, desempenham papel fundamental, especialmente em dois aspectos: o de formar cidadãos com as competências globais em termos interculturais, linguísticos e tecnológicas; e de promover as condições para ampliação das redes de mobilidade, de trocas científicas e tecnológicas e, ainda, de elevar os padrões de conhecimento e da cultura considerados relevantes pelos grupos e instituições de governabilidade transnacional. Nesse âmbito a educação deixa de ser um bem público de direito subjetivo, para se tornar um serviço com métricas de avaliação como qualquer outra atividade da sociedade capitalista e o currículo um território privilegiado para formação do cidadão cosmopolita pela via da aquisição das chamadas competências globais. Em síntese, a educação é vista como imperativo social e econômico na construção de um mundo cosmopolita.

Tomaz Popkewitz contribui, significativamente, no debate atual que envolve o conceito de cosmopolitismo, sobretudo a relação desse conceito com formação escolar e currículo. Para o autor, o cosmopolitismo [moderno] dá corpo a uma tese histórica radical sobre o poder da razão humana e

da ciência. A aspiração do cosmopolitismo era um modo de vida em que a liberdade individual e a autonomia produzissem progresso humano universal e felicidade individual e que se traduz no contemporâneo como um cosmopolitismo inacabado de matriz liberal.

Afirma que a chave para a razão cosmopolita foi a ciência. O cosmopolitismo iluminista portava uma crença milenar no conhecimento racional enquanto força positiva para a ação. A ciência deveria diagnosticar os impedimentos ao progresso a fim de empurrar as fronteiras da escuridão e da barbárie, e espalhar a luz e o conhecimento. A esperança das ciências era descobrir os corretos padrões para produzir o cidadão cosmopolita esclarecido da nação. Do século XVIII até o presente, o cosmopolitismo funciona como conjunto de valores sagrados sobre a razão e a ciência no projeto emancipatório do progresso em direção a uma humanidade unificada, delimitada pela liberdade, autonomia e felicidade. Explicita-se, assim, em alguma medida, a presença da racionalidade científica que, hegemonicamente, sustentou os modelos curriculares de formação escolar e a própria concepção de escola na modernidade ocidental.

96 No âmbito desse enfoque, é pertinente situar os atuais movimentos de internacionalização da educação e do currículo como formando parte dos chamados globalismos contemporâneos, contextos nos quais se retoma o ideário de um cosmopolitismo de agenciamento do tipo inacabado (POPKEWITZ, 2011), abstraindo-se dois ideários liberais importantes: uma formação escolar que promova aos sujeitos tornarem-se cidadãos do mundo ao mesmo tempo que contribuem para o alcance de uma sociedade globalizada ou cosmopolita.

As atuais ciências da reforma escolar remontam os aparatos da engenharia social do início do século XX na fabricação do cidadão. As tarefas de planejamento dizem respeito, em certo nível, ao cosmopolita inacabado. Trata-se de produzir uma vida de escolha e inovação, referida, ironicamente, como engenharia, através da replicação; isto é, identificando programas bem-sucedidos (e as pessoas que neles operam) como modelos universalmente transportáveis para o universo das escolas (POPKEWITZ, 2011, p. 382-383).

Nessa mesma linha de pensamento, Estevão (2009) identifica dois modelos de cosmopolitismo, associados ao contexto do globalismo contemporâneo, denominando-os de cosmopolitismo de mercado e cosmopoliticidade



democrática. Para ele, o cosmopolitismo mercantilizado apropria uma dimensão sedutora do conceito, omitindo, entre outras coisas, a fratura interna que secciona a cidadania, dando o estatuto de cidadãos cosmopolitas, sobretudo àqueles que são vencedores nas condições do atual mercado e arredando os outros como incompetentes ou irrelevantes. Destaca que, mesmo a diversidade e o respeito pela diferença, quando são defendidas, não passam de um meio ao serviço da estratégia de mercado, ao serviço, enfim, da governança mundial levada a cabo por agências poderosas como o Banco Mundial o Fundo Monetário Internacional – FMI e a Organização Mundial do Comércio – OMC. Simultaneamente, o cosmopolitismo mercantilizado vende mediante os seus meios poderosos, não apenas os seus produtos, mas também a ordem existente como inevitável.

A definição de Estevão é ilustrativa porque nos ajuda a situar o referido projeto no âmbito das proposições curriculares em contextos de internacionalização. Notadamente, as atuais demandas, expectativas e orientações curriculares, tanto na Educação Superior quanto na Básica, especialmente as que emanam dos organismos multilaterais e dos próprios Estados nacionais, recomendam arquiteturas curriculares baseadas na aquisição de competências globais, na avaliação por resultados e na meritocracia. Nesse âmbito, as diferenças e as singularidades culturais são tratadas no plano da tolerância e da respeitabilidade, contanto que não se abra mão de trajetórias de formação escolar que as conduzam para padrões estabelecidos como universais pelos grupos hegemônicos.

Pertinente a esse mesmo aspecto, Ramírez (2013) destaca as três teses de Anderson (1998) sobre cosmopolitismo, quais sejam: um distanciamento reflexivo no que diz respeito às próprias filiações culturais; uma ampla compreensão de outros costumes e culturas e uma crença na humanidade universal, para sustentar que, no caso do modelo racionalista-liberal, se põe toda carga na terceira. Quanto à primeira, diz ele que o distanciamento reflexivo funciona mediante uma visão racionalista que percebe ‘nos outros’ somente uma humanidade comum, portanto, universal, centrada na igualdade e no genérico e não na abertura para as identidades e particularidades dos outros concretos e situados, aspecto este que Benhabib (2006) denomina perspectiva do outro generalizado. Para Ramírez (2013, p. 265), o cosmopolitismo liberal parte “[...] de una dicotomía radical inaceptable entre lo universal y lo particular, entre la humanidad y la comunidad, entre la razón y el sentimiento, entre la

obligación y la lealtad. El cosmopolitismo racionalista confía demasiado en la capacidad de la razón para proporcionar a los individuos pautas de comportamiento y motivos para ser morales”.

Portanto, pensar o cosmopolitismo, à luz da racionalidade homogeneizadora, parcial e elitista, significa, em alguma medida, restringir a possibilidade de uma formação humana assentada na alteridade, no reconhecimento social e singular das diferenças, na diversidade cultural que conecta os sujeitos ao mundo, o local ao global e o racional aos sentimentos. Significa pensar a escola e o currículo como espaços instrumentais de formação ou como aparatos sociais a serviço de interesses que não os dos próprios sujeitos que os integram.

No segundo grupo, situam-se os conceitos que definem cosmopolitismo desde uma perspectiva cultural com seus respectivos desdobramentos em termos conceituais. William Pinar é, sem dúvida, importante intelectual que se identifica com essa abordagem. Reconhecido pesquisador do campo dos estudos curriculares, tem se dedicado a aprofundar seus estudos neste âmbito, com especial atenção a uma abordagem claramente subjetivista que denomina autobiográfica – conceito que vem operando em diversos trabalhos para explicitar outras categorias que interessam ao campo curricular, entre as quais o cosmopolitismo.

Na crítica que faz ao racionalismo universalista que move os projetos cosmopolitas contemporâneos, Pinar (2009) defende o que chama de cosmopolitismo honesto e afirma que um envolvimento honesto com o mundo amplia nossas concepções do cosmopolitismo do legal até incluir o vivido. Entende que, através de uma experiência educativa autobiográfica do mundo material, deveria emergir o mundano. Que no universalismo racionalista, em sua preferência pelo abstrato sobre o concreto, a política de identidade afirma que cosmopolitismo torna-se um acidente do currículo, não sua possível consequência.

Associando-se ao pensamento de outros autores que discutem o conceito de cosmopolitismo, a exemplo de Seyla Benhabib e Kwame Appiah, Pinar reafirma sua crença na possibilidade de uma mundialidade, outra, cuja base da relação humana seja a alteridade, o diálogo solidário, a capacidade subjetiva de reconhecimento do sofrimento e das experiências dos outros, das identidades que (re)constróem nosso ser-no-mundo, enfim, em dinâmicas próprias do



concreto/vivido que se contradizem ao cosmopolitismo universalista pensado por Kant e traduzido no contemporâneo pelas lentes da racionalidade liberal dos grupos hegemônicos.

Nessa abordagem, o currículo é, para Pinar (2007), uma conversação complicada que se constrói pelo diálogo honesto em relações nas quais o mundo é aberto e a formação é constituinte dos percursos das experiências de conversação permanente em contextos que integram o escolar com o social e cultural – um currículo autobiográfico do encontro com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Currículo e cosmopolitismo se encontram, entre outras possibilidades, em contextos como o descrito por Sússekind (2015, p. 616), que recorre a Certeau (1994) e ao próprio Pinar (2007) para assinalar que “[...] a conversa é local e global, pessoal e coletiva, íntima e altamente impessoal é ambivalente, é afiada, não pode ser prevista nem controlada, é anti-hierárquica e não-linear, e precisa ser entendida em sua historicidade, subjetividades e alegorias”.

Antônio Flávio Barbosa Moreira é outro estudioso do currículo que vem trabalhando esse conceito e que se aproxima da abordagem culturalista/subjetivista. Amparando-se em nomes como Ulrich Beck, Gerard Delanty, William Pinar e Kwame A. Appiah, Moreira (2009; 2012) entende cosmopolitismo como sendo um movimento de trocas que integra o particular ao universal e local ao global. A concepção de cosmopolitismo, segundo ele, implica a aceitação de uma humanidade comum a todos, que se evidencia a despeito às diferenças, bem como em função dessas mesmas diferenças. É, pois, um conceito normativo que defende a regulação de relações entre Estados por normas que não se pautam na força, mas nos direitos humanos e em uma mais justa distribuição de recursos materiais. Moreira inclui outros elementos ao conceito, mas o sintetiza com a seguinte formulação:

Cosmopolitismo é uma política – um movimento internacional para transformar o mundo. É um compromisso moral com a paz mundial, com os direitos humanos e com a governança global. Trata-se de uma questão pública e prática. Deve ser visto como o meio cultural da transformação social que se baseia no princípio da abertura do mundo. Tais momentos de abertura derivam do encontro do local com o global (MOREIRA, 2012, p. 219-220).

No que se refere à educação, ao currículo e ao próprio campo dos estudos curriculares, Moreira, associando-se ao pensamento de Pinar, coloca-se em defesa de projetos cosmopolitas, contanto que neles estejam contempladas a cultura democrática, a interculturalidade e a valorização da diversidade pela promoção da política da diferença. Defende, ainda, a construção de uma rede transnacional de pesquisadores do campo do currículo que compartilhem essa visão de solidariedade e de reconhecimento e que estejam dispostos a expressá-la nos seus estudos, sem que haja qualquer homogeneização, seja do campo, das teorias ou das práticas curriculares.

No terceiro grupo, conforme mencionado, estão os que defendem projetos cosmopolitas pela via contra-hegemônica, espaço conceitualmente amplo onde transitam posicionamentos que vão desde uma crítica moderada ao cosmopolitismo liberal, até os mais radicais cuja defesa é centrada na queda do próprio modelo capitalista. Em geral, são intelectuais que analisam as dinâmicas sociais em perspectivas histórico-políticas e, nesse âmbito, defendem concepções de sociedade, educação e currículo que se associem às tendências de transformação social e emancipação humana.

Como são vários os intelectuais que se identificam nesse enfoque, convém destacar aspectos conceituais de apenas dois, cujos trabalhos possuem forte repercussão sobre questões curriculares, especialmente por atribuírem centralidade à chamada geopolítica do conhecimento (BALLESTRIN, 2013). São eles: Boaventura Souza Santos, que denuncia a razão arrogante e indolente do cosmopolitismo eurocêntrico (ou do Norte) e propõe outras sociologias e epistemologias para pensar/compreender o mundo, e Walter D. Mignolo, que, no âmbito do chamado *giro-decolonial*¹⁰ trabalha a possibilidade de outra cosmologia para a América Latina onde a diversidade aparece como única possibilidade de projeto universal (MIGNOLO, 2003).

Para Santos (1997), o cosmopolitismo forma parte de três tensionamentos que se manifestaram, na modernidade ocidental, notadamente: uma tensão entre regulação social e emancipação social; entre Estado e sociedade civil e entre Estado-nação e Globalização. Para ele, em termos teleológicos, o cosmopolitismo passa pela constituição de alternativas que rompam com a histórica divisão Norte-Sul, ou seja, supõe outra racionalidade que se ocupe, em perspectiva contra-hegemônica, com aquilo que denomina patrimônio comum do planeta. Portanto, cosmopolitismo e *patrimônio comum da humanidade* são globalizações de baixo para cima. Desse modo, na sociedade cosmopolita,



[...] as formas predominantes de dominação não excluem aos Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados a oportunidade de se organizarem transnacionalmente na defesa de interesses percebidos como comuns, e de usarem em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial. As actividades cosmopolitas incluem, entre outras, diálogos e organizações Sul-Sul, organizações mundiais de trabalhadores (a Federação Mundial de Sindicatos e a Confederação Internacional dos Sindicatos Livres), filantropia transnacional Norte-Sul, redes internacionais de assistência jurídica alternativa, organizações transnacionais de direitos humanos, redes mundiais de movimentos feministas, organizações não governamentais (ONG's) transnacionais de militância anticapitalista, redes de movimentos e associações ecológicas e de desenvolvimento alternativo, movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas, empenhados em estudos sob perspectivas pós-coloniais ou subalternas, etc (SANTOS, 1997, p. 17).

Portanto, a racionalidade contra-hegemônica representa resistência à lógica da classificação social moderna que hierarquizou culturas, epistemologias, raças, pessoas, povos e cosmologias, atribuindo caráter natural a tal classificação e impossibilitando, qualquer contestação. Contraditoriamente à lógica instituída, propõe uma nova hermenêutica, diatópica, capaz de conduzir a universalismos regionais ou setoriais, construídos a partir de baixo, algo como esferas públicas globais contra-hegemônicas, chamadas ainda de cosmopolitismo subalterno (SANTOS, 2004).

O trabalho de Boaventura e, particularmente sua defesa de uma razão cosmopolita subalterna, alcança forte inscrição no campo curricular, especialmente em meio às abordagens culturalistas, algumas das quais, veem em conceitos contra-hegemônicas como sociologia das ausências, das emergências e tradução¹², pistas para pensar e defender currículos mais inclusivos, de superação das históricas invisibilidades identitárias e de maior justiça cognitiva. Trata-se de uma hermenêutica que se aproxima de concepções que defendem movimentos de internacionalização da educação e do currículo pela via da ampliação de trocas culturais, de reconhecimento das diferenças e de saberes plurais.

Em direção convergente, situa-se o trabalho de Walter Mignolo, intelectual argentino que compõe o grupo Modernidade/Colonialidade¹³ e

que vem apresentando ao mundo uma *'outra cosmovisão'* pensada desde a perspectiva latino-americana. Os estudos de Mignolo, concomitantemente aos demais membros do grupo, entre os quais está Boaventura Souza Santos, tem se apresentado com força nos debates do campo curricular, especialmente nos temas sobre interculturalidade crítica, relações étnico-raciais e diversidade, (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010). A aderência dessa abordagem com os debates nos campos do currículo, da internacionalização e do cosmopolitismo revela-se, sobretudo, pelo encontro de objetos de análise que o grupo faz para compreender a relação modernidade-colonialidade com objetos de conhecimento que, também, interessam aos referidos campos, como assinalado no texto. Nesse entroncamento, estão questões de fundo tais como colonialidade/universalidade do poder e do saber; divisão racial, econômica e política; produção e reconhecimento cultural; imperialismo epistêmico; hegemonia; subalternidade; diferença, além de outras.

Assim como Boaventura, Mignolo também se dedica a analisar a geopolítica do conhecimento – uma estratégia epistêmica sustentada na ideia de superioridade europeia, que se estendeu para uma geopolítica linguística, uma geopolítica racial e, inclusive, para a hegemonização da ideia de Europa como ponto de referência para o gênero humano, ou colonialidade do ser nas palavras de Mignolo (2003). “A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica” (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010, p. 22). Sobre esse mesmo aspecto, Ramon Grosfoguel (2008), membro do grupo M/C, afirma que o monologismo e o desenho monotópico global do Ocidente relacionam-se com outras culturas e povos a partir de uma posição de superioridade e são surdos às cosmologias e epistemologias do mundo não-ocidental. O grupo, que tem Mignolo como uma das figuras principais, pretende, portanto, um projeto mundial de emancipação humana (traduzido como um conceito de cosmopolitismo), que tem, na emancipação epistêmica, seu fundamento maior. Com base nessa referência, propõe outra racionalidade marcada pelo pensamento crítico que conecta epistemes de outros lugares do mundo, inclusive da América Indo-Afro-Latina, na perspectiva da decolonialidade da existência, do saber e do poder (MIGNOLO, 2003).



Com esse ideário fortemente vinculado à noção de outro cosmopolitismo, o grupo trabalha o conceito de pensamento crítico de fronteira que implica, antes de tudo, o reconhecimento da diferença colonial das perspectivas subalternas (MIGNOLO, 2012). Para Grosfoguel (2008), o pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Em vez de rejeitarem a modernidade para se recolher num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. É, pois, uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas além das definições impostas pela modernidade europeia. Uma resposta transmoderna descolonial¹⁴ do subalterno perante a modernidade eurocêntrica.

Os propósitos, tanto de Boaventura, quanto dos demais intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, de algum modo, se conectam com concepções da chamada internacionalização educacional e curricular alternativas, as quais também defendem propostas de internacionalização, porém, com racionalidades distintas das formulações (neo)liberais hegemônicas, elaboradas pelas redes políticas transnacionais ligadas aos organismos multilaterais com sede na Europa e nos Estados Unidos.

Entre os que se colocam em defesa dos movimentos pela internacionalização alternativa, estão figuras como Lima e Contel (2009), Balestrin (2013), Amorim (2012), Leal e Moraes (2017), os quais denunciam as contradições do movimento, especialmente os impactos sociais e educativos para os países do Sul, a invisibilidade dos países periféricos e semiperiféricos em termos de voz e tomada de decisão, as possibilidades de reforçamento da relação vertical Norte-Sul em termos de poder, saber e ser, portanto, o reforçamento das relações de dependência e inferioridade, a manutenção das relações desiguais no âmbito da produção-consumo, a ampliação das desigualdades nos campos cultural e cognitivo, a concentração da pesquisa e desenvolvimento (P&D) em países considerados centrais, etc.

Para eles, o fenômeno da internacionalização, no modelo hegemônico, forma parte da mesma matriz cultural e epistêmica do poder colonial. Em geral, os trabalhos que se colocam em defesa de movimentos

pela internacionalização alternativa ou decolonial (SAUERBRONN; AYRES; LOURENÇO, 2016), apontam o decolonialismo como perspectiva epistemológica viável para os estudos críticos sobre internacionalização no contexto do Sul (LEAL; MORAES, 2017).

Palavras finais

O conjunto dos argumentos, apresentado nas seções que compõem o texto, permite concluí-lo afirmando que é possível capturar, em termos conceituais e de enfoque teórico, alguns elementos que conectam internacionalização (do) currículo e cosmopolitismo e que essas interfaces podem ser lidas nos discursos das distintas abordagens que pesquisadores vêm produzindo em seus respectivos trabalhos.

Além das evidências dessa relação, também é possível afirmar a existência de certo consenso em, pelo menos, dois aspectos importantes: i) no acatamento à ideia da existência de ideários cosmopolitas, ainda que suas formulações revelem-se notadamente distintas em termos de racionalidade e teleologia e, ii) na adesão à ideia de internacionalização da educação – concepção igualmente apresentada em perspectivas visivelmente diferentes. Em ambos os aspectos, fica evidente que, além dos modelos construídos no âmbito da razão iluminista-liberal, mostram-se outros, seja expressando-se como movimentos contra-hegemônicos ou então propondo alternativas outras, com ancoragem em formulações predominantemente subjetivistas.

Esse quadro teórico revela, portanto, que é possível pensar a noção de um currículo cosmopolita (MORGADO, 2016) em contextos de internacionalização da educação. Conceito esse que, em meu ponto de vista, implica pensar uma formação escolar por meio da qual seus protagonistas estimulem a produção e a ampla circulação de saberes e conhecimentos o mais pluralmente possível, concebendo-os como bens culturais de acumulação histórica, portanto, públicos e direito de todos/as. Ou seja, que compreendam e considerem as diferenças do gênero humano e operem para que elas se manifestem em suas distintas dimensões – como princípio de alteridade. Que combatam qualquer tentativa de restrição dessa autonomia promovida por mecanismos de regulação externa, especialmente os de interesse privado.

Um currículo cosmopolita é, pois, aquele que se ancora em projetos de formação que reconhece o poder da linguagem e atua para reduzir



as históricas desigualdades sócio culturais em termos linguísticos. Projetos que considerem a importância e a necessidade contemporânea da internacionalização, porém a concebam como alternativa social de ampliação do direito de acesso, pelos sujeitos, às riquezas culturais, ambientais, materiais e espirituais historicamente produzidas. Propostas de trajetórias educativas que combatam qualquer tipo de preconceito e/ou discriminação de origem ou motivação geográfica, religiosa, histórica, política, cultural, ambiental, econômica ou acadêmica. Projetos que optem por abordagens interdisciplinares, de uma ciência dialógica, multirreferenciada, sem as amarras dos cânones acadêmicos que tão profundamente colocaram essa essencial atividade humana a serviço de poucos, acentuando, portanto, as desigualdades sociais e cognitivas.

Currículos cosmopolitas demandam desenhos que devem ser formulados menos prescritivamente em relação à definição sobre o que conta como conhecimento escolar universalmente relevante – tentativas de fuga ao padrão ocidental centralista que vem contribuindo para o aprofundamento das diferenças socioculturais e invisibilizando parte significativa das sociedades em termos cognitivos. Nesse sentido, um currículo que combata qualquer forma de avaliação que pretenda reduzir o ser humano a um número, um dado, um padrão, um escalão.

Um currículo cosmopolita não pode submeter-se às forças de grupos que avaliam a qualidade da formação humana por resultados performativos que pouco ou nada dizem sobre a vida em sua integralidade. Pelo contrário, deve promover a autonomia das escolas e de seus projetos pedagógicos, de modo que os conhecimentos resultem de escolhas coletivas, especialmente dos professores que desenvolvem cotidianamente os percursos de formação dos estudantes. A internacionalização do currículo em perspectiva cosmopolita precisa ser uma opção mais que uma condição social ou imposição de grupos.

Notas

- 1 Ramírez se refere à Mendieta (2009).
- 2 Beck se refere ao Livro: *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*, 2005, Editorial Paidós.
- 3 Obra relacionada: *La idea de una Europa cosmopolita: De la importancia cultural de la europeización* (2006).
- 4 Obra relacionada: *On Cosmopolitanism* (2010).
- 5 Obra relacionada: *Alguns problemas conceituais do cosmopolitismo global* (2011).

- 6 Obra relacionada: Another Cosmopolitanism (2006).
- 7 Obra relacionada: Cosmopolitismo: la ética en un mundo de extraños. Tradução: Lilia M. (2007).
- 8 Não aprofundarei, particularmente, aspectos sobre internacionalização da educação e do currículo tendo em vista que discuto o conceito com alguma densidade em trabalhos anteriores, no âmbito desta pesquisa.
- 9 Ramirez (2013) denomina cosmopolitismo liberal o modelo de inspiração Kantiana que se distingue de todos os demais considerados por ele como alternativos.
- 10 Federico Arcos Ramírez, professor da Universidade de Almería, no texto intitulado: "El cosmopolitismo con adjetivos: las alternativas sentimental y dialógica al globalismo liberal" (2013), indica outra classificação para tipologias ou ênfases atribuídas ao conceito.
- 11 Necessário assinalar que além de Walter Mignolo, outros intelectuais também se inscrevem na chamada razão decolonial, a exemplo de Enrique Dussel, Anibal Quijano, Nelson Maldonado Torres, Edgardo Lander e Fernando Coronil. Luciana Ballestrin, no texto: América Latina e o giro decolonial (2013), detalha a criação e composição do grupo Modernidade/Colonialidade listando seus principais expoentes.
- 12 Para aprofundamento dos conceitos de sociologia das ausências, emergências e tradução, sugere-se a leitura de SANTOS, Boaventura de Sousa. A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- 13 Para aprofundamento sobre o grupo Modernidade/Colonialidade, sugere a leitura de Adelia Miglievich-Ribeiro. Por uma razão decolonial, desafios ético-político-epistemológicos à cosmologia moderna (2014).
- 14 Enrique Dussel, no texto: Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação (2016), discute com detalhamento o conceito de transmodernidade descolonial.

Referências

ALFIERI, Carlos e ULRICH Beck, Mi cosmopolitismo es realista, autocrítico, incluso escéptico. **Revista de Occidente**, Madrid, n. 296, , p.109-118, ene. 2006. Disponível em: <http://www.revistasculturales.com/articulos/97/revista-de-occidente/485/1/ulrich-beck-ulrich-beck-mi-cosmopolitismo-es-realista-autocritico-incluso-esceptico.html>. Acesso em: 12 set. 2017.

AMORIM, Marina Alves. Educação dos brasileiros e o estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. **Brasiliiana Journal for Brazilian Studies**, Compenhague, v. 1, n. 1, set., p. 44-65, 2012.

ANDERSON, Amanda. Cosmopolitanism, universalism, and the divided legacies of modernity. In: CHEAH, Pheng e ROBBINS, Bruce (Eds.). **Cosmopolitics**: thinking and feeling beyond the nation. Minneapolis: University Minnesota Press, 1998.

APPIAH, Kwame Anthony. **Cosmopolitismo**: la ética en un mundo de extraños. Katz Editores, Buenos Aires, 2007.



BALLESTRIN Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BECK, Ulrich. **La mirada cosmopolita o la guerra es la paz**. Barcelona: Paidós, 2005.

BENHABIB, Seyla. **Another cosmopolitanism**. Oxford Press, New York, 2006.

BOSCO, Estevão Mota Gomes Ribas Lima. **Por uma teoria social cosmopolita**: modernização, mundialização/globalização e entendimento intercultural. 2016. 379f. Tese (Doutorado em Sociologia, Programa de Pós-graduação em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

BRANCO, Felipe Castelo. Notas sobre cosmopolitismo e política em Kant e Habermas. **Problemata**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 184-202, 2017.

BRUNKHORST, Hauke. Alguns problemas conceituais do cosmopolitismo global. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 76, p. 7-38, jun, 2011.

CANDAU Vera Maria Ferrão e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr, 2010.

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

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.

DELANTY, Gerard. La idea de una Europa cosmopolita: De la importancia cultural de la europeización. **Recerca – Revista de Pensament i Anàlisi**, Castellón de la Plana, n. 6, p. 85-108, 2006.

DERRIDA, Jacques. On Cosmopolitanism. In: BROWN, Garrett Wallace; HELD, David (Eds.). **The cosmopolitanism reader**. Malden, MA: Polity Press, 2010.

DURÃO, Aylton Barbieri. Os direitos humanos na democracia cosmopolita segundo Habermas. **Revista de Filosofia**, Amargosa (Bahia), v. 14, n. 2, p.375-392, dez, 2016.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr, p. 51-73, 2016.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 22, n. 2, p. 35-52, jul./dez, 2009.

GANHO, Maria de Lourdes. Tomás Campanella e a cidade do sol. **Theologica**, Braga (Portugal), n. 45, v. 2, p. 593-598, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13313/1/ganho.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra (Portugal), n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

HABERMAS, Jürgen. **The postnational constellation**. Political essays. Cambridge/Massachusetts: MIT Press, 2001.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil**: The changing world of internationalization. Sense Pub, The Netherlands, 2008.

LEAL, Fernanda Geremias e MORAES, Mário César Barreto. Decolonialismo como perspectiva epistemológica para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 6; Florianópolis, 2017. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2017. Disponível em: <http://coloquioepistemologia.com.br/site/wp-content/uploads/2017/04/ADE1198.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

LEASK, Betty. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009.

LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum**. New York: Routledge, 2015.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. **Períodos e motivações da internacionalização da educação superior brasileira**. 5ème colloque de l'IFBAE, Grenoble, 18 et 19 mai, 2009.

MENDIETA, Eduardo. From imperial to dialogical cosmopolitanism. **Ethics & Global Politics**, Chicago, v. 2, n. 3, p. 241-258, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.



MIGNOLO, Walter. **Local histories/global designs**: essays on the coloniality of Power, subaltern knowledges and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 367-381, maio/ago. 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio. A Internacionalização do campo do currículo. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, jan./jul, p. 217-225, 2012.

MORGADO, José Carlos e SOUZA, Francisco. Internacionalização da formação de professores: contributos de duas universidades portuguesas. In: CONGRESSO DA SPCE, 12; 2014. **Anais...** Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, 2014.

MORGADO, José Carlos. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão (Sergipe), v. 9, n. 18, p. 55-64, jan./abr. 2016.

PINAR, William. **O que é a teoria curricular?** Lisboa: Porto Editora, 2007.

PINAR, William. Multiculturalismo malicioso. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 149-168, jul./dez. 2009.

POPKEWITZ, Thomas. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 361-394, jan./abr. 2011.

RAMÍREZ, Federico Arcos. El cosmopolitismo con adjetivos: las alternativas sentimental y dialógica al globalismo liberal. **Anuario de Filosofía del Derecho**, n. 29, p. 255-290, 2013.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. Por uma razão decolonial, desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Cívitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2014.

ROBERTSON, Suzan e VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, jun, p.11-32, 1997.

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

_____. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SAUERBRONN, Fernanda; AYRES, Rosângela; LOURENÇO, Rosenery. Perspectivas pós-coloniais e decoloniais: uma proposta de agenda de pesquisa em Contabilidade no Brasil. In: ENCONTRO DA ANPAD, 15; 2016. Costa do Saúipe (Bahia). **Anais...** 2016. Disponível em: http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=4. Acesso em: 12 nov. 2017.

SOUZA, Marcelo Garcia. **O Processo de internacionalização promovido pela Capes na formação de professores da Educação Básica**. 2016, 46f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e da saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SURANSKY, Caroline; KUNNEMAN, Harry. Cosmopolitismo e a miopia humanista. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 148-158, maio/ago. 2012.

SUSSEKIND, Maria Luiza e REIS, Graça Franco da Silva. Currículos-como-experiências-vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro. Garcia; MIGNOLO, Walter. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

ZANELLA, Diogo Carlos e SOUZA, Draiton Gonzaga. O Cosmopolitismo estóico. In: MOSTRA DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO – PUCRS, 4, 2009. **Anais...** 2009. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV_MOSTRA_PDF/Filosofia/71646-DIEGO_CARLOS_ZANELLA.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Pesquisa ITINERA
E-mail: juarez.thiesen@ufsc.br

Recebido 15 mar. 2018

Aceito 24 ago. 2018



Norteamentos da política de formação dos professores da educação básica no Brasil (2007-2014)

Melânia Mendonça Rodrigues
Universidade Federal de Campina Grande

Resumo

O artigo objetiva explicitar, criticamente, norteamentos da política de formação dos professores para a educação básica brasileira, no período 2007-2014, apontando aproximações das indicações de organismos multilaterais e do governo federal brasileiro. Nessa direção, toma, como fonte e objeto de análise, documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial (BM) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), respectivamente. Articulada à literatura referente à política de formação de professores da educação básica na primeira década do século XXI, a análise das referidas orientações constata convergências das formulações do IPEA às da OCDE e BM, no que concerne à fragilização da formação inicial do docente, bem como aponta para o risco de a formação universitária ser substituída por certificações alternativas, ou por provas nacionais de ingresso no magistério, permitindo atrair profissionais de outras áreas para o exercício profissional como professores.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. Certificação de professores. Educação Básica.

111

Guidelines for training teachers policy for elementary education in Brazil (2007–2014)

Abstract

This article aims to explain, critically, guidelines of the teacher training policy for Brazilian elementary education, in the period 2007-2014, indicating its approximations from the guidelines presented by multilateral organizations and the Brazilian federal government. In this direction, it takes, as source and subject of analysis, documents of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the World Bank and the Brazilian Institute of Applied Economics Research (originally IPEA), respectively. Linked to the literature on the policy of teacher education in elementary education in the first decade of the 21st century, the analysis of these guidelines confirms the convergence of the IPEA formulations and those by the OECD and World Bank, regarding the weakening of initial teacher education, as well as points to the risk that the university education will be replaced by alternative certificates or national exams to join the magisterium, allowing to attract professionals from other areas to practice as teachers.

Keywords: Educational policy. Teacher training. Teachers certification. Elementary education.

Direccionamientos de la política de formación de los profesores de la educación básica en Brasil (2007-2014)

Resumen

El artículo objetiva explicitar, críticamente, direccionamientos de la política de la formación de profesores para la educación básica brasileña, en el período 2007-2014, apuntando aproximaciones de las indicaciones de organismos multilaterales al gobierno federal brasileño. En esa dirección, toma como fuente e objeto de análisis documentos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), del Banco Mundial (BM) y del Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), respectivamente. Articulada a la literatura sobre la política de formación de profesores de la educación básica en la primera década del siglo XXI, el análisis de las referidas orientaciones constata convergencias de las formulaciones del IPEA con la OCDE y BM, en lo que concierne a la fragilización de la formación inicial del profesor, así como apunta para el riesgo de que la formación universitaria sea sustituida por certificaciones alternativas, o por exámenes nacionales de ingreso en el magisterio, permitiendo atraer profesionales de otras áreas para o ejercicio profesional como profesores.

Palabras clave: Política educacional. Formación de profesores. Certificación de profesores. Educación Básica.

Introdução

O artigo busca explicitar, criticamente, norteamentos da política de formação dos professores para a educação básica brasileira, no período 2007-2014, apontando aproximações das indicações de organismos multilaterais e do governo federal brasileiro. Decorre de um estudo motivado pela constatação de que, no período considerado, mesclaram-se, de modo aparentemente paradoxal, um aumento da certificação no nível superior e um amesquinamento dessa formação (RODRIGUES, 2015), tanto na dimensão técnico-científica quanto na ético-política, concernentes, entre outros aspectos, à diversificação institucional, ao predomínio da iniciativa privada na formação docente e à formação continuada na modalidade EaD.

Ultrapassada a aparência, tal impressão de paradoxo cede lugar à constatação de uma política coerente e fortemente articulada, compreendendo ambas as referidas dimensões da formação, assentada em uma concepção de professor e em uma intencionalidade acerca do seu papel social, consentâneas com os imperativos do "contexto do capitalismo tardio" (FRIGOTTO, 2011) cuja formulação, em grande medida, origina-se em organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e



Desenvolvimento Econômico (OCDE) conforme buscamos explicitar na sequência do presente texto.

A indução dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores para a educação básica

Fenômeno já fartamente estudado na literatura acadêmica, a crise de endividamento dos países do Terceiro Mundo, na década de 1980, propicia um contexto político favorável para que organismos internacionais de financiamento, como o BM (Banco Mundial) e o FMI (Fundo Monetário Internacional), assumam um papel central na orientação e monitoramento das denominadas políticas de ajuste estrutural.

Além dessas políticas, o Banco Mundial, compreendendo a importância estratégica da educação na consolidação da racionalidade do neoliberalismo de mercado, procede à definição de diretrizes para área e, mais especificamente, para a formação de intelectuais para o exercício da docência na educação básica, visando ao controle da mente “[...] do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semieducados” (LEHER, 1999, p. 20).

Dessa forma, as propostas do Banco Mundial tencionam que os docentes ensinem e que os discentes adquiram competências, bem como desenvolvam aptidões, valores e atitudes, de acordo com as novas demandas de reprodução técnico-científica e ético-política do capital.

Mantendo-se o BM como organismo de relevante ingerência nas políticas educacionais brasileiras, os anos 2000 marcam uma “vinculação mais umbilical” (MELO; SOUZA; MELO, 2015, p. 48) do país à OCDE, consubstanciada, entre outras, na participação – como membro associado, participante ou convidado – em 36 instâncias da Organização, entre os quais, o Conselho Diretor do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do qual é vice-presidente desde 2013 (BRASIL, 2015)

Analisando essa aproximação de uma perspectiva crítica, Maués (2011) chama a atenção para a relevância do papel que a OCDE vem assumindo no tocante às políticas educacionais, pela realização e divulgação de pesquisas, pela publicação de documentos ou “[...] pelo ‘aconselhamento’ oferecido tanto aos países membros como aos outros” (p. 76). Em se tratando,

mais especificamente, das políticas de formação docente, a autora destaca, como características principais, a valorização instrumental, a ênfase na eficácia e na performance, bem como a “[...] adoção de formas de controle que incidem sobre os resultados, com um discurso de autonomia sobre o processo” (MAUÉS, 2011, p. 83).

Considerando, pois, a OCDE e o Banco Mundial como os organismos multilaterais mais influentes nas políticas educacionais brasileiras no período aqui estudado, passamos a apresentar suas orientações para a formação dos professores, expressas, respectivamente, nos documentos “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006) e “*Profesores excelentes: como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*” (BRUNS; LUQUE, 2014). Entendemos que este último documento pode ser considerado como expressão das concepções do Banco por haver sido construído e publicado sob seus auspícios, tendo por autores intelectuais orgânicos desse organismo multilateral.

114 Importa esclarecer que, ao falarmos da influência dos organismos multilaterais na educação brasileira, compreendemos tratar-se de uma híbrida relação de “intervenção e consentimento” (SILVA, 2002), na qual, de um lado, tais organismos, “[...] articulados aos interesses dos países capitalistas hegemônicos” [...] estabelecem diretrizes, buscando “[...] produzir, nas diferentes regiões do mundo, um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos assemelhados” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 533). De outro lado, a implementação de tais diretrizes não se faz sem “[...] a participação efetiva do Estado e [...] a aquiescência dos diferentes níveis de ação, seja o Ministério da Educação ou Secretarias, direção de estabelecimentos e os próprios professores” (MAUÉS, 2011, p. 83).

Professores eficazes?

Resultante de estudo sobre políticas para professores, realizado, pela OCDE, no período 2002-2004, a publicação *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* apresenta as sínteses construídas com base nos Relatórios de *Background* (26 relatórios, de 25 países) e nos relatórios de visitas de acompanhamento (dez relatórios, de nove países).



Além dos elementos introdutórios – prólogo, resumo executivo e introdução (Capítulo 1)¹ –, estrutura-se em seis capítulos (Capítulos 2 a 7)², nos quais se distribuem os três eixos norteadores do estudo. Complementarmente, inclui dois apêndices, que, respectivamente, discriminam aspectos metodológicos e “[...] fornece[m] uma estrutura de indicadores para instruir políticas para professores, e avalia a disponibilidade [...] de dados nos níveis nacional e internacional” (OCDE, 2006, p. 21). À exceção dos capítulos dois e sete, todos os demais apresentam idêntica organização: itens que descrevem e analisam as políticas desenvolvidas nos países estudados, com destaque às experiências de sucesso, arrematados com um último, definindo prioridades para o futuro desenvolvimento de políticas.

Justificando, logo no Prólogo, a realização do estudo e, simultaneamente, o título adotado para sua publicação, o Diretor para a Educação da OCDE expressa as “sérias dificuldades” enfrentadas, pelos ministros de Educação dos países-membros, em “recrutar professores qualificados” (OCDE, 2006, p. 3) para suprir a escassez decorrente da aposentadoria de grande contingente de docentes, antes do final da segunda década dos anos 2000.

Tal preocupação, como ficará patente ao longo do documento, decorre do reconhecimento da “alta prioridade” das políticas para professores nas agendas nacionais, respaldada na compreensão de que esses profissionais, constituindo o “[...] recurso mais significativo das escolas, são fundamentais para os esforços de aprimoramento dessas instituições”, cuja “alta qualidade” assume “[...] uma importância nunca antes vista” [...] ante as mudanças econômicas e sociais de grande alcance em andamento” (OCDE, 2006, p. 7).

Abordando, de modo abrangente, formação e profissão docente, e guardando plena coerência interna, o referido documento é articulado com base nas concepções neotecnicistas e neoprodutivistas (SAVIANI, 2007), de modo que a pedagogia das competências constitui o fundamento teórico da formação, a racionalidade econômica determina a organização dos cursos, e os requisitos da polivalência e da performatividade (foco no desempenho e nos resultados) – com os seus correlatos de intensificação do trabalho e de responsabilização dos docentes – pautam o trabalho do professor.

No presente artigo, focalizaremos apenas o capítulo relativo à formação docente (Capítulo 4), *Desenvolvendo conhecimentos e habilidades de*

professores, composto pelos seguintes itens: Os papéis dos professores estão mudando; Implicações de pesquisas sobre professores eficazes; Educação inicial de professores; Certificação de novos professores; Programas de iniciação para novos professores; Desenvolvimento profissional, e Prioridades para o desenvolvimento de políticas futuras. Desses itens, não abordaremos os referentes aos programas de iniciação para novos professores – de cunho mais descritivo, ratificando formulações já contidas em itens anteriores do documento – e ao desenvolvimento profissional, por se voltar à formação continuada, da qual não tratamos neste momento.

Professor (multi)tarefairo

Sob o título “Os papéis dos professores estão mudando”, e com base no pressuposto de que “mudanças sociais” aumentam e tornam mais complexas as exigências postas às escolas e aos professores, o documento preconiza que “[...] professores devem ser capazes de preparar estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera sejam aprendizes autodirigidos, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo de toda a vida” (OCDE, 2006, p.101).

Assim, “[...] a maioria dos Relatórios Nacionais de Background” apresenta a expectativa de que os professores “desempenhem papéis muito mais amplos” (OCDE, 2006, p.101), configurando as denominadas “áreas de responsabilidade ampliada dos professores”, quais sejam:

- no nível de cada estudante – lançamento e gerenciamento de processos de aprendizagem; resposta eficaz às necessidades de aprendizagem de cada aprendiz; integração de atividades formativas e cumulativas;
- no nível da sala de aula – ensino em salas de aula multiculturais; nova ênfase transcurricular; integração de estudantes com necessidades especiais;
- no nível da escola – trabalho e planejamento em equipe; avaliação e planejamento sistemático de aprimoramento; utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em ensino e administração; projetos entre escolas e cooperação internacional; gerenciamento e liderança compartilhada;
- no nível dos pais e da comunidade ampla – oferta e aconselhamento profissional para os pais; estabelecimento de parcerias comunitárias para a aprendizagem (OCDE, 2006).



Ademais, os Relatórios ainda apontam, segundo o documento referenciado, a expectativa de que “[...] os professores atuem como pesquisadores e solucionadores de problemas, refletindo sobre sua própria prática e assumindo maior responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional” (OCDE, 2006, p. 103).

Em nossa compreensão, temos, aqui, uma dupla desfiguração da peculiaridade da docência: a primeira, uma agudização e alargamento do perfil de professor tarefeiro (KUENZER, 1999), ampliando o espectro de responsabilização funcional do docente com tarefas de caráter nitidamente gerencial e operacional. Sequer “no nível de cada estudante”, é apontado o papel do professor como mediador da apropriação, pelo aluno, do conhecimento social e historicamente construído pela humanidade.

A segunda desfiguração, além do explícito primado do “professor reflexivo”, aproxima as proposições da OCDE à vertente administrativa da Teoria do Capital Humano (TCH), mediante a proposta dessa Organização de que os professores devem assumir “[...] maior responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional” (OCDE, 2006, p. 103) torna o trabalhador “uma espécie de empreendedor” a quem cabe investir, pessoalmente, em sua qualificação (DAVENPORT, 1999 apud PIRES, 2005, p. 77).

Formação rarefeita

Os três itens seguintes – Implicações de pesquisas sobre professores eficazes, Educação inicial de professores e Certificação de novos professores – do ora considerado Capítulo 4, ao mesmo tempo que constituem objetivações das concepções neotecnicistas e neoprodutivistas, como indicamos na introdução da seção “Professores eficazes”, convergem para restringir a dimensão teórica e minimizar a relevância da formação inicial dos professores da educação básica.

Com efeito, iniciando com uma genérica definição de professores eficazes – “[...] pessoas intelectualmente capazes, articuladas e versadas, que conseguem raciocinar, comunicar-se e planejar de maneira sistemática” ou “professores competentes em diversas áreas” (OCDE, 2006, p. 104) –, o tópico *Implicações de pesquisas sobre professores eficazes* reúne uma série de avaliações que, a nosso ver, cumprem duas finalidades principais, a primeira

das quais, secundarizar a importância de uma sólida formação acadêmica, por meio de afirmações como: “[...] há um patamar de conhecimento relacionado a disciplinas específicas necessário para professores eficazes”; “[...] altos níveis de conhecimento relacionado a disciplinas específicas – ao menos em termos de qualificações acadêmicas – não estão necessariamente relacionados a ganhos para os estudantes [...], as pesquisas defendem apenas moderadamente a importância de conhecimentos sólidos em disciplinas específicas”; “[...] as evidências são menos claras com relação aos benefícios de qualificações avançadas em educação” (OCDE, 2006, p. 104-105).

A segunda finalidade consiste em reforçar a performatividade e a lógica do controle pela avaliação, mediante, respectivamente, a identificação de competências e habilidades pessoais “[...] que fazem a diferença na qualidade e na eficácia do ensino” e o reconhecimento da necessidade do estabelecimento de “padrões de eficácia de professores”. Segundo o documento, “[...] um número crescente de países vem desenvolvendo perfis e padrões docentes comuns, de acordo com os quais a educação e o desenvolvimento de professores e as condições nas escolas podem ser avaliados” (OCDE, 2006, p. 106).

118

No terceiro item do Capítulo 4, *Educação inicial de professores*, tornam-se recorrentes, como balizamentos para as análises referentes aos cursos de formação inicial, os argumentos respaldados na lógica economicista e a ênfase à atração, para a docência, de pessoas com formação em outras áreas.

Inicialmente, são apresentados, com breves apreciações, os dois modelos de formação de professores vigentes nos países pesquisados – modelos simultâneos e modelos consecutivos³. Em nossa interpretação, o documento inclina-se para o segundo modelo, uma vez que são pródigas as críticas ao primeiro: são pouco flexíveis; exigem opção precoce, por parte dos alunos; podem dificultar e encarecer o ingresso de graduados em alguma disciplina; podem ser menos atraentes onde as perspectivas de trabalho de professores são incertas; podem ser menos atraentes para outros empregadores potenciais (OCDE, 2006).

Quanto ao modelo consecutivo, apenas uma crítica é apresentada, concernente ao risco de “[...] desenvolvimento de uma experiência de aprendizagem menos integrada para futuros professores [...]”, enquanto são apontados



diversos argumentos favoráveis: ingresso flexível; momento de decisão mais tardio; acomodação mais rápida a mudanças nos interesses dos estudantes e nas condições do mercado de trabalho; “[...] educação potencialmente mais intensa no caso de áreas específicas, uma vez que *disciplinas como matemática, história e outras têm maior probabilidade de serem lecionadas por especialistas*” (OCDE, 2006, p.110, grifo meu).

Trilhando, ainda, a mesma direção analítica, o documento discute a duração dos “programas de educação de professores”, contrapondo programas curtos a longos. Novamente, embora sejam apontadas indicações acadêmico-profissionais – responsabilidades mais abrangentes dos professores, status similar das qualificações docentes ao de outras profissões – favoráveis a uma formação inicial mais longa, prevalecem as ponderações de que “[...] cursos mais longos levam a custos mais altos [...]”, enquanto cursos de duração relativamente curta [...] facilitam o ingresso na docência de pessoas vindas de outras carreiras, visto que envolvem custos mais baixos, especialmente em termos de custos de oportunidade” (OCDE, 2006, p. 111-112). Consequentemente, o documento indica que “[...] pode ser mais válido fornecer mais recursos para aprimorar o desenvolvimento de professores ao longo de suas carreiras do que aumentar a duração da educação pré-serviço” (OCDE, 2006, p. 112-113).

De questionada, nos fragmentos que vimos de transcrever, sob o prisma financeiro, a formação inicial de professores é alvo, no item Certificação de novos professores, de um crescente progresso de desqualificação. De início, a formação inicial e as instituições que a promovem são colocadas em posição subalterna à certificação, por afirmações como “[...] a certificação de professores permite o estabelecimento de padrões profissionais, que são independentes de instituições de capacitação de professores [...]” ou “[...] esta [a certificação] é uma forma de influenciar programas de educação de professores e de alinhá-los com maior precisão às necessidades das escolas” (OCDE, 2006, p. 122).

Na sequência, a formação inicial torna-se dispensável, dado que “[...] formas alternativas de certificação vêm sendo utilizadas em alguns países para permitir que ingressem na docência *indivíduos que, embora qualificados, não concluíram um programa de educação de professores*” (OCDE, 2006, p. 122, grifo meu).

Segundo o documento, cerca de “[...] dois terços dos países participantes oferecem programas alternativos de educação de professores para ‘ingressantes por caminhos alternativos [...]’” (OCDE, 2006, p. 115). O documento ressalta, ainda, que, nos Estados Unidos,

Esses programas oferecem grande flexibilidade, atraindo novos tipos de candidatos à docência – inclusive *pessoas potencialmente muito capazes, que de outra forma não ingressariam na docência* –, além de *geralmente implicarem baixos custos* (OCDE, 2006, p. 117, grifo meu).

E, culminando sua desqualificação, a formação inicial resulta irrelevante, visto que subsumida à lógica do desempenho imanente à certificação, conforme aponta o documento da OCDE, como “a tendência geral”:

[...] mudanças nos *requisitos exigidos para certificação de professores*, que deixam de ser *medidas de formação* (como um número de cursos frequentados ou de créditos), passando a ser *critérios de resultados* – mais especificamente conhecimentos, habilidades e competências medidas de maneiras variadas (OCDE, 2006, p. 123, grifo meu).

Das constatações às proposições

Com respaldo nos dados coletados, a OCDE traça *Prioridades para o desenvolvimento de políticas futuras*, ponderando que tais prioridades não se aplicam, da mesma forma, a todos os países. Ademais, alerta que, “[...] em alguns casos, *não há base de pesquisa suficiente* que tenha sido realizada por um número suficiente de países *para gerar confiança no sucesso de sua implementação*” (OCDE, 2006, p. 139, grifo meu).

Feitas essas ressalvas, o documento traz uma dezena de proposições, das quais recolhemos aquelas que julgamos mais expressivas.

- *Desenvolvimento de perfis de professores para alinhar desenvolvimento de professores, padrões de desempenho e necessidades das escolas* – “prioridade mais difundida”, a definição do perfil claro e conciso de competências do professor pressupõe o estabelecimento de objetivos claros para a aprendizagem de estudantes. Ou seja, “[...] o perfil dos professores deve refletir a



ampla variedade de competências que devem ter para que atuem de maneira eficaz em escolas modernas” (OCDE, 2006, p. 139).

- *Considerando o desenvolvimento docente como um continuum* – ratificando que a educação inicial é insuficiente para atender às necessidades de professores e escolas, o documento frisa que “[...] a educação de professores pré-serviço continuará a ser importante, mas passará a ser vista como um meio de fornecer as bases para o desenvolvimento dos professores” (OCDE, 2006, p. 140).

- *Tornando a educação inicial de professores mais flexível e reativa* – são apresentadas “características de um sistema educacional flexível e reativo”, cuja clareza exige sua completa transcrição:

- oportunidade para adquirir capacitação como professor após ter concluído estudos em outra área (programas consecutivos, pós-graduação, programas simultâneos);
- estruturas curriculares modulares, que permitam que as pessoas se matriculem em educação em período parcial ou a distância e que combinem a educação de professores com responsabilidades de trabalho ou familiares;
- aumento nos componentes comuns da formação de professores para diferentes tipos de escolas e de níveis educacionais, visando ampliar as oportunidades de trabalho em escolas diferentes à medida que mudam a demanda e os interesses de carreira dos professores;
- caminhos alternativos para a docência para indivíduos em meio de carreira que desejam mudar de rumo, combinando estudo formal e apoio em serviço com redução na carga horária de ensino;
- créditos para qualificações e experiência adquiridas fora da educação, de modo a reduzir a duração e os custos de cursos;
- programas de recapacitação e aprimoramento, que permitam que os professores adquiram novas qualificações para lecionar em outros tipos de escolas ou para assumir áreas de estudo de alta demanda;
- estabelecimento de relações estreitas com escolas, empregadores de professores e com a profissão docente;
- pesquisas e desenvolvimento de atividades focadas em questões relacionadas a escolas e professores;
- desenvolvimento de mecanismos de feedback e de avaliação que possibilitem o monitoramento e o aumento da qualidade

dos resultados da educação de professores (OCDE, 2006, p. 140-141).

- *Aprimoramento da seleção para educação de professores* – os países deverão implantar políticas que aumentem a “[...] atratividade da docência como opção de carreira para pessoas competentes e motivadas [...]”, bem como, “[...] utilizar critérios de seleção que garantam que os melhores candidatos possíveis ingressem em programas de educação de professores” (OCDE, 2006, p. 141).
- *Mudanças na ênfase na educação inicial de professores* – coerentemente com a primeira indicação, aqui é proposto que os cursos de formação inicial “[desenvolvam] as habilidades para a prática reflexiva e a pesquisa sobre o trabalho” (OCDE, 2006, p. 142).
- *Credenciamento de programas de educação de professores* – segundo o documento, o credenciamento, “[...] por parte de uma agência independente e confiável, é um meio de assegurar qualidade na educação de professores e de ajudar a garantir que os recursos sejam bem utilizados e que os professores recebam boa formação”. A OCDE recomenda que “[...] critérios de credenciamento devem dar maior atenção aos resultados de programas e não a seu conteúdo, seus currículos e seus processos” (OCDE, 2006, p. 143).
- *Certificação de novos professores* – a certificação é recomendada como um mecanismo de definição de padrões profissionais aplicáveis aos futuros professores, qualquer que seja sua formação. Pode, ainda, “fornecer meios para que indivíduos de diferentes backgrounds tornem-se professores” (OCDE, 2006, p. 143).

A apresentação, por nós procedida, do documento *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* ratifica nosso entendimento de que as propostas da OCDE visam ao barateamento dos custos, ao aligeiramento e à desqualificação da formação inicial do professor, como também, à subordinação do seu trabalho aos requisitos da performatividade. Permite-nos, ainda, concordar com Souza (2009, p. 151), para quem, “[...] a mão de obra docente, na proposta da OCDE, pode ter formação inicial em qualquer área, para facilitar a mobilidade entre empregos e trabalhos temporários”.



Mas, em nosso entendimento, ao longo de todo o texto produzido pela OCDE, sobressai-se um elemento ainda mais grave: o escárnio com que são tratados os professores licenciados. A ênfase em rotas alternativas e certificação de graduados em outras áreas “que, de outra forma, não ingressariam na docência”, sempre acompanhadas da justificativa de serem mecanismos para atrair pessoas competentes, “os melhores candidatos”, vai afirmando, insidiosamente, o julgamento de que, à licenciatura, destinam-se os incompetentes, os piores candidatos.

Professores excelentes?

Escolhemos focalizar o documento *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, embora sua publicação tenha ocorrido no último ano abrangido por nosso estudo (2014), seja porque baseia suas formulações em pesquisas realizadas ainda na primeira década dos anos 2000, seja pela consonância das suas orientações com as formulações da OCDE e, principalmente, por percebermos objetivações de propostas nele contidas na política de formação de professores implementada no Brasil, no período 2007-2014. Ademais, a consonância dos dois documentos, elaborados nos anos-limite desse período, indica, em nosso entendimento, a consistência e a conservação dessas orientações, para os organismos multilaterais considerados.

Publicado pelo Grupo Banco Mundial, integrando a *Serie del Foro sobre Desarrollo de América Latina*, o documento *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, conforme esclarecem seus autores e coordenadores da pesquisa, Barbara Bruns e Javier Luque, resulta de um trabalho realizado por uma equipe no âmbito do programa de Estudos Regionais sobre América Latina e Caribe, do Banco Mundial.

Segundo os autores, esse estudo assume relevância pelo fato de os professores desempenharem o papel de “[...] atores-chave nos esforços da região para melhorar a qualidade e os resultados educativos” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 1). Ademais, e consonante com a lógica economicista inerente ao organismo patrocinador do estudo, os autores ressaltam o fato de que “[...] embora a importância de um bom ensino possa parecer evidente, nas pesquisas educacionais, nos últimos 10 anos, se começou a quantificar o grande

impacto econômico da qualidade dos professores” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 1).

O documento ora referenciado, seguindo roteiro comum às produções do Banco, após as constatações introdutórias, apresenta um panorama do que denomina como qualidade dos professores da educação básica, construído a partir de estudos que compuseram “[...] a maior base de dados comparados da história, no nível mundial, sobre prática docente em sala de aula, com observações de mais de 15.000 professores de sete países da América Latina e do Caribe” (FAMILIAR; TULUY; DE LA TORRE; COSTIN, 2014, p. XII).

Com respaldo nesses dados, os dois primeiros capítulos da publicação – *¿Quiénes son los profesores de América Latina y el Caribe?* e *Dentro de las aulas de América Latina y el Caribe* – traçam o perfil dos professores no universo pesquisado, que, na ótica do Banco, são, predominantemente, mulheres, de posição socioeconômica relativamente baixa”, com “[...] elevados níveis de educação, mas escassas capacidades cognitivas [...]”, academicamente menos sólidos que o conjunto geral da educação superior [...], portanto, com [...] aspirações acadêmicas mais limitadas” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 7).

124 Quanto à formação docente, as propostas apresentadas no documento – e sintetizadas em Rodrigues (2015) – consideram, como mais eficazes, programas centrados no trabalho a ser desenvolvido, pelos professores, em sala de aula. Tais propostas convergem, ainda, para minimizar a formação inicial e valorizar o que os autores denominam de “certificação alternativa” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 31), ou seja, a certificação, conferida a profissionais formados em outras disciplinas ou áreas, por programas como o Teach for America (Ensina para a América).

Na apreciação dos autores, constitui um avanço o fato de vários países do subcontinente haverem implementado, desde o ano de 2007, seções da rede *Teach for All* (Ensina para Todos), o que permitiu a países como “Chile, Peru, México, Colômbia, Argentina e Brasil *recrutaram profissionais de primeiro nível, de outras disciplinas, [...] dispostos a dedicarem dois anos ao ensino em escolas de zonas sumamente desfavorecidas*” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 31).

Para Ball, Bailey, Mena, Del Monte, Santori, Tseng, Young e Olmedo (2013), esses cursos de capacitação, “menos acadêmicos e mais flexíveis”, constituem exemplo do reducionismo e da racionalização da formação de professores, característicos da desprofissionalização e da desqualificação



docente, observadas em âmbito mundial. Para os autores, as iniciativas do *Teach for All*, desenvolvidas no Brasil, Chile, Argentina, Israel, Líbano, China, Alemanha, Estônia, Letônia, Lituânia, Bulgária e Austrália,

[...] removem muito do conteúdo teórico e crítico da formação docente e visam colocar estudantes recém-graduados, os mais bem qualificados, em salas de aula de escolas “desafiadoras” após poucas semanas de treinamento para um compromisso de dois anos. São iniciativas basicamente financiadas por corporações filantrópicas, embora possam ser também subsidiadas com verba pública, e são o exemplo do aumento da presença do setor privado como peça chave, globalmente falando, para as políticas educacionais e para a prestação de serviços; a Fundação Bill e Melinda Gates é uma dentre inúmeras organizações filantrópicas que, por exemplo, financiam *Teach For America*, e na Inglaterra vários bancos comerciais e de investimentos, tais como HSBC e Goldman Sachs, também estão muito envolvidos (BALL; BAILEY; MENA; DEL MONTE; SANTORI; TSENG; YOUNG; OLMEDO, 2013, p. 17).

Retomando as formulações do documento do BM, a capacitação do futuro professor seria aferida por meio de “[...] exame de certificação ou prova de capacidade para selecionar os candidatos a ocupar postos docentes” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 29). Esses “exames de egresso”, além de “melhorar a contratação dos professores”, contribuiriam para “verificar o nível dos graduados ao longo do tempo e manifestar as diferenças de qualidade entre os institutos de formação”, do que constituem exemplos, segundo o documento, a “*Prova Inicia* do Chile, estabelecida em 2008, e o exame nacional de professores que se está elaborando no Brasil (*Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente*)” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 30-31).

Ademais, alegando respaldo “na bibliografia acadêmica” referente “aos sistemas educativos ‘que estão melhorando’”, o documento aponta “[...] quatro estratégias amplas mais pertinentes [que uma ineficiente formação inicial prévia ao exercício profissional]” para a formação docente na América Latina e no Caribe (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 37). De cunho simplesmente instrumental, essa capacitação, precipuamente:

- visaria “[...] suprir as lacunas ou aprofundar os conhecimentos dos professores sobre as matérias que ministram e sobre como ensiná-los eficazmente [...]”, mediante guias ou roteiros para o emprego, pelo professor, de [...] estratégias

pedagógicas específicas e materiais complementares no ensino de um plano de estudos diário bem definido” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 37);

- teria como foco a gestão de aula, compreendendo o planejamento das aulas, o “[...] uso eficaz do tempo, das estratégias para manter a atenção dos estudantes e das técnicas de ensino mais eficazes” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 37).

Ratificando a articulação de conhecimentos específicos e ensino eficaz, o documento apresenta, ainda, experiências de capacitação em serviço, desenvolvidas por “[...] um número crescente de ministérios” na Região e “secretarias no Brasil” [...] mediante a criação de [...] institutos que promovem formação pedagógica em serviço, com o fim de tomar o controle direto dos conteúdos e da implementação do desenvolvimento profissional docente” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 38).

Em acréscimo, consideramos pertinente concluir este item ratificando orientações do Banco Mundial para a formação do professor da educação básica, mediante uma ligeira referência a um outro documento, elaborado pelos mesmos autores do anteriormente referido e dirigido especificamente ao Brasil, *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos* (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2011).

Alegando respaldo na avaliação comparativa do Brasil com os países integrantes da OCDE, o estudo destaca os *quatro desafios principais para a educação brasileira de 2010-2020*, o primeiro dos quais concerne à melhoria da qualidade dos professores⁴. Mantendo nosso entendimento de os documentos explicitarem, nitidamente, as concepções dos organismos, apresentaremos um excerto do sumário executivo do estudo ora referido, por considerar que, embora longa, se trata de uma citação imprescindível, por sua clareza e contundência.

No Brasil, a carreira docente se tornou uma *profissão de baixa categoria que não consegue atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico*. Os dados indicam que os professores são recrutados do terço inferior dos estudantes do ensino médio – contrastando com a Singapura, Coréia e Finlândia, onde os professores vêm do terço superior. A melhoria da qualidade dos professores no Brasil exigirá o recrutamento de indivíduos de mais alta capacidade, o apoio ao melhoramento contínuo da prática, e a recompensa pelo desempenho. Tanto o governo federal quanto alguns governos



estaduais e locais já iniciaram reformas nessas áreas, com programas de bônus para professores nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo e no município do Rio de Janeiro. Com o apoio da equipe de educação do Banco Mundial, esses sistemas escolares também estão usando métodos padronizados de observação em sala de aula desenvolvidos nos países da OCDE para olhar dentro da “caixa-preta” da sala de aula e identificar quais são os exemplos de boas práticas de professores que podem ancorar os seus programas de desenvolvimento profissional.

[...] Em vez de *cursos teóricos*, os programas de formação profissional projetados a partir das evidências das observações em sala de aula usam *vídeos e exercícios práticos para ensinar técnicas eficazes* de uso do tempo na sala de aula, do uso de materiais de aprendizagem e para manter os estudantes ocupados na tarefa. Este treinamento voltado para a prática é a nova direção na qual os países da OCDE estão partindo, e os estados mencionados anteriormente (Pernambuco e Minas Gerais) e o município do Rio de Janeiro estão na vanguarda (BRUNS; EVANS; LUGUE, 2011, p. 6).

Ressaltamos, preliminarmente, a sintonia dos documentos do BM e da OCDE, relativamente à difusão de uma imagem pejorativa do professor licenciado, conforme pode ser constatado nas citações aqui apresentadas. Tal sintonia também se evidencia nas propostas do BM para a formação docente, pautada, assim como as da OCDE, na lógica economicista, defendendo o aligeiramento da formação, quando priorizam a formação continuada, com um caráter nitidamente instrumental, em detrimento de uma sólida formação inicial.

Ademais, os documentos representam um risco iminente de a formação universitária ser substituída por “rotas alternativas”, “[...] programas de formação profissional projetados a partir das evidências [...] ou “programas de imersão” como os que já se encontram em desenvolvimento nos Estados Unidos e em alguns outros países, formando [...] professores como meros executores de *scripts* de ensino elaborados por outros” (COMPTON; WEINER, 2008 apud ZEICHNER, 2013, p. 35).

No limite, essas propostas contêm o risco de que a formação seja substituída pela certificação, por meio de provas de ingresso no magistério, permitindo atrair profissionais de outras áreas para curtos períodos de exercício como professores “em escolas de zonas sumamente desfavorecidas”, reforçando, perversamente, as desigualdades sociais.

Trilhando o caminho traçado por esses organismos, do núcleo estratégico do governo federal brasileiro emana, no último ano do período considerado, um documento que, colocando “[...] em questão [...] se as rotas institucionais para o exercício das carreiras de magistério da educação básica no país são eficazes – e se poderiam ser melhoradas” (SQUEFF, 2014, p. 5), apresenta propostas similares às indicadas nos documentos até aqui focalizados.

(Re)Formulação nacional da agenda dos organismos internacionais?

Publicado em abril/2014, integrando um número especial do boletim Radar – dedicado à temática *Formação profissional e mercado de trabalho* – e tendo, por autores, funcionários do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o artigo *Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil*, constitui, a nosso ver, uma objetivação emblemática do consentimento ativo do governo federal brasileiro e dos seus intelectuais orgânicos⁵ às concepções e orientações expressas, nos documentos dos organismos internacionais aqui considerados, acerca da formação inicial de professores da educação básica, embora a eles não seja feita qualquer referência explícita no artigo em foco⁶.

Os autores iniciam seu texto contrapondo duas afirmativas: a primeira, de o Brasil ser um país com reduzido percentual da população formado no nível superior; a segunda, de ser “[...] um dos países que mais formam profissionais da educação no mundo, ao menos em termos da participação de diplomados nos cursos de educação no total de graduados no ensino superior” (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 37). A esta última, acrescentam que os cursos de Pedagogia concentram metade dos formados na grande área de educação.

Na sequência, explicitam qual o debate com que o artigo pretende contribuir, mesclando, em um mesmo parágrafo, formulações e terminologias do Banco Mundial, da OCDE e da retórica gerencial dos recursos humanos, como destacado na transcrição apresentada a seguir.



Considerando que ainda se dispõe de pouca gente com *educação terciária* em sua força de trabalho em geral, torna-se menos relevante investigar se, no Brasil, *os fluxos e os estoques* desse ou daquele tipo de profissional da educação são baixos ou elevados. O que importa discutir é se as *rotas institucionais* para o exercício das carreiras de magistério da educação básica são *eficazes* no país – e o que poderia ser feito para incrementá-las neste sentido (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 37).

Além da Introdução ora referida, o artigo compreende três seções, abordando: o magistério na estrutura da educação nacional (seção 2); três questões centrais no debate sobre a docência na educação básica – titulação adequada, precarização dos vínculos de trabalho e baixa atratividade financeira da carreira (seção 3), e, na seção 4, as conclusões e encaminhamentos gerais de política para a construção de um modelo nacional de certificação e recrutamento para o magistério da educação básica.

Na seção 2, os autores, contrapõem a habilitação para a docência na educação básica no Brasil à da maioria dos países, nos quais são adotados “mecanismos diversos de titulação, que não necessariamente passam por uma formação pedagógica em nível de graduação”. Seguem, criticando a ausência de “[...] um sistema brasileiro de certificação de professores [...] de modo que a certificação [...] se confunde com a própria conclusão de uma das alternativas de cursos de formação inicial de professores, alternativas estas centradas nas licenciaturas de pedagogia e de disciplinas específicas” (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 39).

Enfeixando as constatações da seção destacada, os autores destacam a singularidade do Brasil,

[...] como exemplo de país que adota como majoritário o padrão de formação inicial e de certificação para a docência na educação básica centrado na titulação em nível de graduação, em grau de licenciatura e sem garantias de inserção na carreira aos que concluem os três a cinco anos desse percurso. Há países em que a formação pedagógica só é provida em formatos de cursos sequenciais pós-médios. Há países em que tanto cursos de graduação quanto outros formatos de formação pós-média ou até mesmo pós-graduação convivem como alternativas possíveis de formação docente. Além disso, há países em que a certificação é dissociada

da formação inicial do professor (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 40).

Na terceira seção do artigo, em que são abordadas as três questões, consideradas, pelos autores, como centrais no debate sobre o magistério, o primeiro item⁷ – *O problema da titulação adequada* – volta a tratar, desta vez, com um tom mais abertamente questionador, do atrelamento (termo utilizado pelos autores), às licenciaturas plenas, da titulação exigida para credenciamento dos professores na educação básica. Para os articulistas, “a LDB parece tratar formação adequada como sinônimo de *licenciatura na disciplina lecionada*”, induzindo, portanto, “[...] a redução do problema da formação adequada a uma questionável exigência de titulação específica, ou, mais concretamente, de *grau de titulação acadêmica*” (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 42).

Já construindo o argumento a ser apresentado ao final do item, os autores fazem referência à Resolução CNE nº 2/1997 (BRASIL. CNE, 1977), que instituiu, em caráter provisório, os programas especiais de formação pedagógica, destinado a graduados não-licenciados, visando suprir a carência de professores habilitados, em disciplinas e localidades determinadas. Após afirmarem que a citada Resolução adquiriu caráter perene, os autores questionam se a permanência desse dispositivo legal “[...] compromete a qualidade da educação básica brasileira [...]”, opinando que, “provavelmente, não”. Em sua opinião, “[...] respostas tentativas a essa pergunta [...] serão obtidas por meio da associação de [...] dados sobre o desempenho estudantil em avaliações de larga escala com informações precisas sobre docentes e sobre estudantes [...] ou de [...] rigorosos controles estatísticos para minorar efeitos do fato de que a alocação de professores e de alunos a turmas não é aleatória” (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 43).

Criticando a suposição de que, aprioristicamente, os graduados em áreas aplicadas sejam considerados despreparados para a docência de disciplinas relacionadas a sua formação, os autores ponderam que, se “didática e domínio da disciplina, forem atributos realmente relevantes e desejáveis em um bom professor, em tese os licenciados teriam vantagens comparativas no primeiro quesito e os bacharéis e tecnólogos, no segundo”. Assim entendendo, opinam que o mais lógico seria



[...] institucionalizar de vez a possibilidade de todos os três graus (licenciatura, tecnologia e bacharelado) serem igualmente elegíveis à função docente, com a preocupação de intensificar nos licenciados o domínio do objeto de ensino e de submeter os tecnólogos e os bacharéis que almejem lecionar na educação básica a programas de desenvolvimento profissional focados em currículo, avaliação escolar, didática e em práticas e metodologias de ensino (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 43).

Conforme entendemos, os autores criticam a exigência da licenciatura plena, como requisito para o exercício do magistério na educação básica, por partilharem da concepção – presente nos documentos do BM e da OCDE – de que os licenciados são menos competentes que os bacharéis, não dominando os conteúdos específicos das disciplinas que irão lecionar, razão pela qual afirmam a provável vantagem comparativa dos licenciados no “quesito didática”.

Fundamentadas nas constatações apresentadas, as Conclusões e possíveis encaminhamentos gerais de política constituem a última seção do artigo (Seção 4), em que os autores, embora reconheçam a competência legal dos sistemas estaduais e municipais, avocam o regime de colaboração e as funções cometidas à União, para afirmarem “[...] desejável um protagonismo do MEC nesta seara”. Em consequência, propõem que as “[...] questões debatidas [no] artigo poderiam ser trabalhadas em uma política nacional de certificação e de recrutamento docente” (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 47).

A primeira das iniciativas propostas, diretamente vinculada à formação dos professores, seria a reformulação da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente (Prova Docente), “[...] a fim de que esta assumisse concomitantemente o papel de instrumento de certificação e de recrutamento para o magistério” (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 47, grifos nossos).

Segundo os autores, adotada como instrumento de recrutamento, a Prova Docente “passaria a desempenhar um papel de referência para os cursos de licenciatura espalhados pelo Brasil”. Embora considerando tal papel como relevante, os autores conferem centralidade à outra função prevista para a Prova, a certificação de professores, por compreenderem que “[...] uma atribuição adicional de certificação docente em âmbito nacional teria o potencial de engendrar uma revolução muito maior sobre o modelo de formação inicial de professores hoje vigente no país” (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 47).

A nosso ver, além da evidente sintonia com as proposições da OCDE e do BM, a proposta e sua justificativa guardam perfeita consonância com as orientações do governo federal, no campo das políticas educacionais, adotadas desde o Planejamento Político-Estratégico do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, replicadas em diversas ações, dos Parâmetros Curriculares Nacionais às avaliações em larga escala da educação básica: centralização das decisões no Ministério da Educação, como instância político-estratégica; uniformização e estreitamento curricular; controle sobre a formação e o trabalho docente.

Quanto à proposta da Prova Nacional, e mantendo a “[...] linha de argumentação [...] de que formação adequada não deva ser restringida à titulação em um ou em outro grau de educação acadêmica [...], os autores defendem que [...] deveriam ser elegíveis à Prova Docente como instrumento de certificação qualquer licenciado (a), bacharel(a) ou tecnólogo(a) disposto a ingressar no magistério da educação básica” (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 47). Definem, ainda, dando contornos mais nítidos à proposta:

- Os conteúdos da prova – para professores na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, “[...] domínio de conhecimentos pedagógicos e de outros necessários à atuação nessas etapas e em face às especificidades dessas fases da infância [...], para professores dos anos finais do ensino fundamental, [...] domínio de conhecimentos específicos da disciplina a que se deseja lecionar, aliado a noções de metodologias de ensino e de interdisciplinaridade” (p. 47);
- Os critérios adicionais de certificação para bacharéis e tecnólogos – além da aprovação na Prova Docente, conclusão com sucesso – anterior ou posterior à Prova – “[...] de um programa especial de formação pedagógica de 540 horas (nos moldes da Resolução no 2/1997)” (p. 47).

Acrescem, ainda, a recomendação de que “seria desejável”, para a certificação, a “[...] definição de padrões mínimos de desempenho na Prova Docente [...], seja o avaliado licenciado, bacharel ou tecnólogo” (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 47).

Além da presumida melhoria do corpo docente, os formuladores da proposta consideram que sua implementação traria vantagens ao “profissional certificado” que contaria com um “banco nacional de vagas para atuação no magistério” e às



[...] redes de ensino (públicas ou privadas) [que] teriam então à disposição um banco de currículos de alcance nacional de docentes certificados e em cada um dos níveis, etapas e modalidades de ensino – o sistema de certificação poderia ser também estendido aos interessados em se especializar em públicos com necessidades educacionais especiais ou na educação de jovens e adultos (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 47).

Tais indicações fazem coro às proposições dos organismos internacionais aqui apresentadas, notadamente no que tange: ao deslocamento da formação para a certificação; à prevalência do domínio de conhecimentos pedagógicos em detrimento do conhecimento teórico, para os professores dos anos iniciais da educação formal; à desqualificação dos licenciados em prol de graduados com formação na disciplina específica a ser ensinada, implicando a flexibilização do exercício do magistério a pessoas com diferentes trajetórias formativas; e, por fim, à reiterada ênfase produtivista em padrões mínimos de desempenho em uma prova estandardizada.

Por fim, os autores esclarecem que os “[...] chamados cursos normais de nível médio não seriam extintos em um sistema assim [...], ficando, a critério dos planos de carreira docente, elaborados no âmbito de cada unidade federativa, [...] precisar para quais planos de cargos e salários seriam elegíveis os que ingressassem na carreira com essa titulação – e como seria seu recrutamento, caso ficassem de fora do sistema de certificação” (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014, p. 48).

Assim, articuladamente às prescrições dos organismos multilaterais, a proposta dos citados técnicos do IPEA para a formação dos professores da educação básica delineia uma concepção de professor que corresponda – como trabalhador e como formador das novas gerações de trabalhadores – aos requisitos do atual estágio da acumulação capitalista e atue como intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia.

Considerações finais

A primeira constatação que se impõe, à mais rápida leitura dos fragmentos destacados ao longo do presente texto, indica a confluência de concepções e proposições emanadas dos organismos aqui focalizados

– OCDE, BM e IPEA – em direção ao amesquinamento da formação inicial, ao qual se contrapõe o estímulo a meros processos de certificação.

Temos, aqui, um profundo desnaturamento da reivindicação que se constituiu em um consenso entre os educadores progressistas, ainda nos anos 1980, segundo a qual, uma sólida formação inicial no nível superior possibilitaria, aos professores, o domínio dos conhecimentos técnico-científicos necessários a sua atuação profissional, bem como a compreensão ético-política do objetivo maior do processo educativo, a formação humana dos alunos, como sujeitos históricos.

Conforme entendemos, a ofensiva contra os cursos de licenciatura objetiva cercear suas possibilidades contra-hegemônicas, uma vez que, nos cursos de formação de professores e na área da educação de modo mais amplo, o ideário hegemônico é ainda confrontado com a persistência do materialismo histórico como referencial teórico, de que a formulação e a disseminação da Pedagogia Histórico-Crítica constitui um exemplo.

Ainda como elemento dessa disputa pela hegemonia, no período aqui considerado, permaneceram em vigência iniciativas dirigidas ao controle e conformação – alinhamento, no léxico gerencial – dos currículos dos cursos de formação de professores, instauradas desde o final dos anos 1990, como sejam, as diretrizes nacionais curriculares e o processo de avaliação dos cursos e das instituições formadoras.

Tal conformação atingirá níveis mais elevados em caso de implementação da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, uma vez que, por se constituir um instrumento de certificação e recrutamento de professores, pautado em matrizes de referência bastante detalhadas, essa Prova teria a potência de moldar, efetivamente, o currículo dos cursos de licenciatura, homogeneizando nacionalmente e subsumindo, à ideologia dominante, a formação dos professores para a educação básica.

Como instrumento de certificação, essa Prova poderia chegar a substituir o curso específico de formação inicial, conforme constam dos documentos do Banco Mundial e do IPEA, abordados neste trabalho. Teríamos, então, uma esdrúxula situação em que um resultado em uma prova sobrepujaria todo um processo formativo, ou, por outro lado, um hipertrofiado Estado educador, por meio das matrizes de referência da Prova Nacional, imprimiria, na formação de professores, a “[...] estandardização do modo de pensar e de atuar



em dimensões nacionais” (GRAMSCI, 2001, p. 260), ou seja, parafraseando Marx, o Estado – o governo federal, mais explicitamente – seria designado como o educador de todos os professores da educação básica.

Como indícios da atual política de formação de professores para a educação básica, entendemos que os destaques ora apresentados atestam a imperiosa necessidade da realização e disseminação de estudos acerca desse objeto, visando à construção, com as “armas da crítica”, de argumentos para o enfrentamento das estratégias do Estado educador voltadas a tornar senso comum a concepção de professor “eficaz” e “excelente” para o capital, competentes para educar as novas gerações segundo os preceitos da sociabilidade requerida pelo atual momento da acumulação capitalista.

Notas

- 1 Intitulado *O foco nos professores*, compreende os itens: o foco cada vez mais forte sobre questões relativas ao professor; visão geral das diretrizes de políticas amplas; metodologia e participação dos países; organização do Relatório.
- 2 A saber: Cap. 2. Por que políticas para professores são importantes?; Cap. 3. Tornando a docência uma opção de carreira atraente; Cap. 4. Desenvolvendo conhecimentos e habilidades de professores; Cap. 5. Recrutando, selecionando e contratando professores; Cap. 6. Retendo nas escolas os professores eficazes; Cap. 7. Desenvolvendo e implementando políticas para professores.
- 3 O modelo simultâneo “é um programa em que disciplinas acadêmicas são estudadas paralelamente a estudos educacionais e profissionais, no decorrer de todo o curso” (OCDE, 2006, p. 108); modelo consecutivo “é um programa de capacitação profissional em pedagogia e docência, cursado após a conclusão de uma primeira graduação” (OCDE, 2006, p. 110).
- 4 Os outros três são: garantir o desenvolvimento infantil das crianças mais vulneráveis, construir um sistema de ensino médio de classe mundial, e maximizar o impacto das políticas federais de educação básica – e tirar proveito do “laboratório de ação educacional” brasileiro (BRUNS; EVANS; LUGUE, 2011).
- 5 Consideramos o IPEA como um importante intelectual coletivo do bloco no poder, dada sua “missão” institucional de “produção e disseminação de conhecimentos e da assessoria ao Estado nas suas decisões estratégicas” (IPEA, sd).
- 6 Sem sequer citar – direta ou indiretamente – o Banco Mundial, o artigo apenas faz duas referências a produções técnico-estatísticas da OCDE: o relatório *Education at a glance 2013*, publicado pela Organização, e o manual *Classificação Internacional Eurostat/Unesco/Ocde: áreas de formação e treinamento*, publicação conjunta EUROSTAT, UNESCO e OCDE.
- 7 Os dois outros itens da seção - precarização dos vínculos de trabalho e baixa atratividade financeira da carreira – não serão abordados, por dizerem respeito ao trabalho docente, tema a que não nos voltamos, no momento.

Referências

BALL, Stephen John.; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; DEL MONTE, Pablo; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-ying; YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE n° 2, de 26 de junho de 1977**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf. Acesso em: 10 jun 2016.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Acordo Marco de Cooperação com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. Brasília, abr. 2015. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/component/tags/tag/15-ocde-organizacao-para-a-cooperacao-e-o-desenvolvimento-economico>. Acesso em: 14 out. 2015.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe**. Grupo del Banco Mundial: Washington, DC, 2014. (Serie del Foro sobre Desarrollo de América Latina).

136 BRUNS, BÁRBARA. EVANS, David; LUQUE, Javier. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos**. Sumário Executivo. Publicações Banco Mundial. 2011. 8 p. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundi-al-pdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 ago. 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf. Acesso em: 15 set. 2014.

FAMILIAR, Jorge; TULUY, Hasan; DE LA TORRE, Augusto; COSTIN, Claudia. Prólogo. In: BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe** Grupo del Banco Mundial. Washington, DC, 2014. p. 11-12. (Serie del Foro sobre Desarrollo de América Latina).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011.



GRAMSCI, Antonio. Caderno do Cárcere 22: americanismo e fordismo. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (v. 4).

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **O IPEA**: Missão. Brasília, sd. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1227&Itemid=68. Acesso em 06 abr. 2017.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 3, p. 19-30, fev. 1999. Disponível em: outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/. Acesso em: 20 jun. 2014.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acesso em: 26 set. 2013.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUZA, Camila Azevedo; MELO, Marcelo Paula. Determinantes externos da formação para o trabalho simples. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

NASCIMENTO, Paulo Meyer; SILVA, Carolina Andrade; SILVA, Paulo Henrique Dourado da. Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil. **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**, Brasília, n. 32, p. 37-51, abr. 2014. (Edição Especial: Formação profissional e mercado de trabalho).

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna/ OCDE, 2006.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Neoprodutivismo e amesquinamento da formação docente. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 65, p.128-140, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642701>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História da ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SILVA, Maria Abadia de. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados/FAPESP, 2002.

SOUZA, Thaís Rabello de. **(Con)formando professores eficazes**: a relação política entre o Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). 2009. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

SQUEFF, Flávia de Holanda Schmidt. Apresentação. **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**, Brasília, n. 32, p. 5, abr. 2014. (Edição Especial Formação profissional e mercado de trabalho).

ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Prof.ª Dra. Melânia Mendonça Rodrigues
Universidade Federal de Campina Grande (Paraíba)
Unidade Acadêmica de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional
E-mail: melania.r@uol.com.br

Recebido 18 jun. 2018

Aceito 17 ago. 2018



A formação de professores da educação profissional como objeto de estudo dos Programas de Pós-Graduação no Brasil

Marilandi Maria Mascarello Vieira
Josimar de Aparecido Vieira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Maria Cristina Pansera de Araújo
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Resumo

Este artigo apresenta pesquisa meta-analítica que objetivou descrever e analisar os trabalhos apresentados aos programas de Pós-Graduação no período de 2010 a 2017 que tratam da formação de professores para a educação profissional (EP). Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental e o corpus foi constituído de 56 trabalhos. A análise de dados toma como referência Bardin (2002) e foram delineadas três categorias: características gerais da produção; temáticas investigadas e referencial teórico; percurso metodológico. Os resultados indicam acentuado crescimento de pesquisas sobre o tema; as temáticas recorrentes foram: a) processo de constituição da docência/saberes docentes na EP; b) políticas de formação dos seus professores; c) análise de programas ou cursos de formação de professores; d) relação entre formação e trabalho docente. O percurso metodológico caracteriza-se como pesquisas qualitativas, predominantemente de campo e bibliográficas. O lócus foram os Institutos Federais de Educação e o instrumento mais utilizado foi a entrevista com professores que atuam na EP.

Palavras-chave: Educação profissional. Formação de professores. Meta-análise. Cursos técnicos.

139

The training of professional education teachers as object of study of the Graduate Programs in Brazil

Abstract

This article presents a meta-analytic research that aims to describe and analyze the papers presented to the Graduate programs in the period from 2010 to 2017 that deal with the teachers training for professional education (PE). It is a qualitative research, of bibliographical and documentary character, and the corpus was constituted of 56 works. Data analysis takes as reference Bardin (2002) and was outlined three categories: general characteristics of production; researched topics and theoretical referential; methodological approach. The results indicate a strong growth of research on the subject; the recurrent themes were: a) process of constitution of the teaching / teachers' knowledge in the PE; b) training policies of their teachers; c) analysis of teacher training programs or courses; d) relationship between formation and teachers work. The methodological course is characterized as qualitative research, predominantly of field and bibliographical. The locus were the Federal Institutes of Education and the most used instrument was the interview with teachers who works in the PE.

Keywords: Professional education. Teacher training. Meta-analysis. Technical courses.

La formación de profesores de educación profesional como objeto de estudio de los Programas de Postgrado en Brasil

Resumen

Este artículo presenta la investigación meta-analítica que objetivó describir y analizar los trabajos presentados a los programas de postgrado en el período entre 2010 y 2017 que tratan de la formación de profesores para la educación profesional (EP). Se trata de investigación cualitativa, de carácter bibliográfico y documental y el corpus fue constituido de 56 trabajos. El análisis de datos toma como referencia Bardin (2002) y se han delineado tres categorías: características generales de la producción; temáticas investigadas y referencial teórico; recorrido metodológico. Los resultados indican un acentuado crecimiento de investigaciones sobre el tema; los temas recurrentes fueron: a) proceso de constitución de la docencia/saberes docentes en la EP; b) políticas de formación de sus profesores; c) análisis de programas o cursos de formación de sus profesores; d) relación entre formación y trabajo docente. El recorrido metodológico se caracteriza como investigaciones cualitativas, predominantemente de campo y bibliográficas. El locus fueron los institutos federales de educación y el instrumento más utilizado fue la entrevista con profesores que actúan en la EP.

Palabras clave: Educación profesional. Formación de profesores. Meta-análisis. Cursos técnicos.

140

Introdução

A análise da produção acadêmica sobre educação profissional e formação de seus professores tem sido objeto de estudos anteriores (VIEIRA, 2018; VIEIRA, ARAÚJO, CARVALHO, PEREIRA, 2018) e, com este artigo, almejamos complementar a análise iniciada, descrevendo e analisando as produções acadêmicas oriundas dos Programas de Pós-Graduação no Brasil.

A intencionalidade de mapear os estudos sobre o tema adveio da constatação de pouca produção acadêmica sobre ele no período anterior a 2010, conforme apontaram os trabalhos de Pena (2011) e Baptaglin (2013).

Esse tipo de estudo é chamado de "meta-análise", "pesquisa sobre pesquisa", "estado da arte" ou "estado do conhecimento". A contribuição desse tipo de investigação é ressaltada por Romanowski; Ens:

○ interesse por pesquisas que abordam "estado da arte" deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as



rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Assim, analisamos as teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação que tratam da formação inicial de professores da EP entre 2010 a 2017, norteada pela seguinte questão: *como está sendo abordada a formação de professores para a EP, nas pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil?*

Consultamos o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dos Programas de Pós-Graduação e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A tarefa foi orientada por dois critérios: o recorte cronológico (2010-2017), pois essa era uma lacuna encontrada nas publicações sobre o tema, e a centralidade dos estudos na formação de professores para a educação profissional técnicas de nível médio. Para localização dos estudos, usamos os descritores educação profissional – formação de professores – cursos técnicos, que possibilitaram identificar 56 trabalhos (16 teses e 40 dissertações) que constituíram o corpus da pesquisa. Os dados constam no quadro em apêndice.

Nos trabalhos foi lido o resumo, introdução, conclusões/ considerações finais e, quando as informações não estavam claras, procedeu-se à leitura flutuante (Bardin, 2002) do conteúdo das produções. As informações foram transcritas para uma planilha do Microsoft Excel visando facilitar a categorização, realizada por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2002, p. 46).

O conteúdo expresso nos trabalhos constituíram três categorias: 1) características gerais da produção; 2) temáticas investigadas e referencial teórico; 3) caracterização metodológica (tipo, abordagem do problema, técnicas

e instrumento de produção dos dados, *lócus* e sujeitos pesquisados, etc) conforme apresentamos a seguir.

A formação de professores para o ensino técnico de nível médio nas produções acadêmicas

Características gerais das produções acadêmicas

Analisando os dados do apêndice, identificamos o crescimento significativo de produções no período de 2010 a 2017 em relação à década anterior, pois a pesquisa de Pena (2011) havia identificado, no período de 2000 a 2009, apenas duas dissertações e Baptaglin (2013) identificou, no período de 1984 a 2011, a existência de três teses.

Uma das razões dessa ampliação pode estar relacionada à expansão dos Institutos Federais de Educação após 2009, que passaram a contar com grande número de profissionais do magistério em processo de formação em nível de Pós-Graduação e elegeram a formação de professores da EP como temática de investigação. Ainda, nesse sentido, há tendência à ampliação devido à criação de cursos de mestrado em EP, a exemplo do que ocorreu no Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

O segundo aspecto analisado foi a distribuição espaço-temporal. Os dados indicam que, em relação ao tempo, ela foi praticamente uniforme, pois, em média, houve a elaboração de seis a oito trabalhos por ano, exceto em 2012. Quanto à dimensão espacial, a distribuição por região foi a seguinte: Sudeste - 21; Sul - 21; Nordeste - 9; Centro-Oeste - 5; Norte - 0.

Dois aspectos chamam a atenção nesses dados: a) a importância de criação do Programa de Mestrado em EP do IFRN que, em 2016, teve quatro produções na área; b) embora haja a tendência de interiorização das oportunidades educacionais, no tocante à Pós-Graduação continua havendo forte concentração de trabalhos nos estados de São Paulo (catorze), Rio Grande do Sul (treze) e Minas Gerais (oito) trabalhos.

Também identificamos as instituições de ensino superior onde os trabalhos foram produzidos, e concluímos que foram elaborados em trinta e três instituições: cinco na UNISINOS, quatro no IFRN, na UNB e na UFSC; três na



UFRGS. Em nove instituições, foram produzidos dois trabalhos em cada uma e em dezenove, foi produzido um único trabalho.

Quanto à autoria, é acentuadamente feminina, pois 44 trabalhos foram produzidos por mulheres, e 12 por homens. O dado surpreende porque, embora o magistério seja considerado profissão feminina, na área técnica da EP, tem sido exercido, majoritariamente, por homens.

Em relação aos orientadores, os 56 trabalhos foram orientados por 49 diferentes pesquisadores e, somente, sete orientaram dois trabalhos e não pertencem à mesma instituição. Por outro lado, mesmo os trabalhos produzidos na mesma instituição, exceto o IFRN, estão vinculados a diferentes Programas de Pós-Graduação, o que indica a quase inexistência de grupos regionalizados de pesquisa sobre EP.

Constatamos, ainda, a ausência de pesquisas sobre formação de professores para a EP, orientadas por pesquisadores citados nas pesquisas como referenciais da área, como Lucília Machado, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Ronaldo Araújo, entre outros.

Consultando o *currículo lattes* desses pesquisadores, confirmamos que não tem orientado pesquisas nessa área. Usando o mesmo recurso, categorizamos a produção acadêmica dos orientadores dos trabalhos analisados em três grupos: o primeiro, formado por vinte e três pesquisadores, dedica-se à pesquisa de temas como "formação de professores", "didática", "currículo", "avaliação"; o segundo grupo, constituído por quinze pesquisadores, escreve sobre temas ligados à EP; por fim, o terceiro grupo, com onze pesquisadores, trata de temas diversos relativos às suas áreas de formação. A partir de 2013, vários orientadores dos grupos um e dois passaram a escrever sobre formação de professores da EP, alguns em parceria com seus orientandos.

Temáticas investigadas e referencial teórico adotado

A leitura dos trabalhos permitiu organizar as temáticas investigadas em cinco categorias (conforme consta na Tabela 1).

Tabela 1

Temáticas das teses e dissertações sobre formação de professores para a educação profissional – 2010 a 2017

Temáticas	Trabalhos/autor	Nº	%
A) Constituição da docência/saberes docentes na EP	Silva Jr (2010) - Martins (2011) – Silva (2011) – Urbanetz (2011) – Simionato (2011) – Barbacovi (2011) – Fortes (2012) – Moreira (2012) – Santos (2012) – Helmer (2012) – Cardoso (2012) – Yamamoto (2013) – Costa (2013) – Santos (2013) – Nascimento (2013) – Araújo (2014) - Pinto (2014) – Wiggers (2015) – Oliveira (2015) - Pires (2015) – Rocha (2015) – Santos (2016a) – Barros (2016) – Grenville (2016) – Aliança (2016) – Martins (2017).	26	46,5
B) Políticas de formação de professores para a EP	Scirea (2010) – Orso (2011) – Costa (2012) – Lima (2012) – Souza (2015) – Silva (2016) – Damascena (2016) – Gomes (2010) – Claudino (2010) – Heckler (2012) – Loureiro (2013) – Soares (2013) – Souza (2013) – Faria (2014) – Remor (2015).	15	26,7
C) O professor da EP: razões do ingresso na docência, perfil, identidade e trajetória.	Mascarello (2010) – Ferreira (2010) – Vieira (2010) – Milanelli (2010) - Pereira (2012) – Fernandes (2012) – Brito (2012) – Frozoni (2013) – Silva (2014) – Silva (2015) – Santos (2016).	11	19,6
D) Conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores da EP	Souza (2013) – Pena (2014) – Santos (2015).	3	5,4
E) Pesquisa sobre pesquisas	Oliveira (2016).	1	1,8

Fonte: produzido pelos autores com base nos trabalhos localizados no banco de teses e dissertações da Capes, no IBICT e sites dos Programas de Pós-Graduação.

Organizada em ordem decrescente, a Tabela 1 permite visualizar que, no período analisado, o foco das produções foi a discussão sobre a constituição profissional, os saberes docentes, as políticas de formação de professores e perfil dos profissionais da área. Há trabalhos que tratam das várias



temáticas elencadas, porém a classificação considerou o objetivo de pesquisa anunciado.

Em relação à base teórica ou autores que subsidiaram as reflexões propostas, em várias produções, as informações não constam nas seções analisadas. Essa lacuna poderia ser suprida analisando a íntegra do trabalho e as referências, porém, dado ao grande número de autores citados, poderíamos incorrer no erro de considerar como fundantes trabalhos que não foram centrais no estudo e, por isso, não os citamos. Omitimos na autoria, o ano da publicação da obra, já que esses autores não estiveram presentes em todos os resumos e consideramos que a inclusão desse dado não acrescenta informação relevante ao estudo e dificulta a leitura.

A) *Constituição da docência/saberes docentes na EP*

Nessa categoria, incluímos vinte e seis trabalhos, que analisaram como os professores da EP se constituem docentes. Partindo do pressuposto - referendado em experiências profissionais na área e resultados de pesquisas anteriores - que a maioria dos profissionais da EP não tem formação pedagógica, os autores procuram desvelar como esses profissionais desenvolvem os saberes requeridos pela profissão docente.

Wiggers (2015) analisou como os professores aposentados, na EP, se constituíram docentes no período de 1968 a 2010 e concluiu que foram fatores relevantes: a frequência a formação continuada; as relações estabelecidas com profissionais da área pedagógica e os processos de construção coletiva envolvidos com essa área; o aprendizado advindo das interações com os pares; a experiência profissional, as pesquisas de campo, atividades fora das salas de aula e nos cargos de gestão.

Quanto às vinte e cinco pesquisas restantes, optamos por sintetizar os principais achados, indicando os autores que apontam fatores que influenciaram a constituição da docência dos professores da EP:

a) A construção de conhecimentos sobre e para a docência ocorreu por meio da prática vivenciada em sala de aula – foi o fator recorrente em 18 trabalhos: Urbanetz (2011), Barbacovi (2011), Silva (2011), Martins (2011), Silva Jr (2011), Fortes (2012), Santos (2012), Cardoso (2012), Helmer (2012), Moreira

(2012), Yamamoto (2013), Costa (2013), Nascimento (2013), Santos (2013), Pires (2015), Oliveira (2015), Santos (2016), Aliança (2016).

b) Por meio do conhecimento tácito, adquirido nas vivências do campo profissional de formação inicial, apontado em quinze trabalhos: Martins (2011), Simionato (2011), Silva Jr (2011), Santos (2012), Fortes (2012), Helmer (2012), Yamamoto (2013), Costa (2013), Pinto (2014), Santos (2013), Nascimento (2013), Araújo (2014), Pires (2015), Rocha (2015) e Aliança (2016).

c) A contribuição dos pares no processo de formação para a docência foi um fator relevante apontado por doze autores: Urbanetz (2011), Silva (2011), Martins (2011), Simionato (2011), Silva Jr (2011), Fortes (2012), Moreira (2012), Santos (2013), Pires (2015), Pinto (2014), Grenvile (2016) e Aliança (2016). A troca de experiências com os colegas de trabalho pôde ajudar no trabalho docente, pois os diálogos que travaram com os outros lhes permitiram conhecer outras experiências e pontos de vistas.

d) Eventos de formação continuada foram relevantes em oito pesquisas: Urbanetz (2011), Barbacovi (2011), Silva (2011), Martins (2011), Yamamoto (2013), Pinto (2014), Nascimento (2013) e Santos (2013).

146 e) A experiência como aluno e a influência dos professores referenciais na formação repercute na constituição da docência, pois os docentes tendem a repetir os modelos dos “bons professores” – fator presente em doze trabalhos: Urbanetz (2011), Martins (2011), Fortes (2012), Cardoso (2012), Yamamoto (2013), Oliveira (2015), Moreira (2012), Nascimento (2013), Santos, E. (2013), Rocha (2015), Santos, T (2016) e Aliança (2016). Na EP, essa relação é acentuada porque, na ausência de formação para a docência, o professor baseia sua prática nas ações que vivenciou como estudante, reproduzindo o modelo dos seus docentes.

f) Aprendizados adquiridos na “cultura institucional”, que o professor vivencia (participação em reuniões, conselho de classe, eventos, etc.), foram citados em cinco trabalhos: Martins (2011), Fortes (2012), Simionato (2011), Pires (2015) e Grenvile (2016). Pires (2015) analisou a influência da cultura institucional na constituição de docentes e constatou que a forma de organização física e curricular das escolas tem ocasionado o isolamento docente e a balcanização, e que há poucos indícios que incentivem o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os docentes e classificou, como “colegialidade artificial”, as relações que os professores estabelecem entre si.



g) Por meio das experiências trocadas com os discentes, fator citado por Silva (2011), Santos (2013) e Pires (2015). Os pesquisados indicam que o contato com os estudantes se torna formativo por permitir a interação com a realidade escolar, a revisão de conceitos, a busca de novas estratégias de ensino e de atuação em função das situações vivenciadas.

Buscamos, nas vinte e seis pesquisas desse grupo, identificar o papel atribuído à formação pedagógica na constituição docente e em cinco (FORTES, 2012; SANTOS, 2012; PINTO, 2014; ROCHA, 2015; ALIANÇA, 2016) não localizamos evidências para concluir a posição dos pesquisados. Nas demais, há duas posições: conclusões que reforçam a necessidade e importância dessa formação e outros estudos que a consideram dispensável.

No primeiro grupo, estão onze estudos, conforme transcrições a seguir:

a) Wiggers (2015) identificou a importância atribuída aos cursos de formação para a docência, mesmo que de curta duração.

b) Santos (2013, p. 139) concluiu que foi quase unânime entre os entrevistados o reconhecimento de que a formação pedagógica “[...] constitui aporte importante para o exercício da docência no ensino técnico-profissional. Essa posição parece retificar a consciência de que a ausência dessa formação pode gerar impactos ao ofício de ensinar”.

c) Simionato (2011) pesquisou candidatos ao ingresso em um Programa de Formação Pedagógica e constatou que esses valorizam essa formação, porém ainda não se identificavam como professores.

d) Urbanetz (2011) constatou que os professores que fizeram a formação pedagógica (Esquema I ou II) indicaram que o curso acrescentou pouca melhoria em sua atuação docente, porém, dos onze que cursaram especialização lato sensu na área pedagógica, oito consideram que ela contribuiu com a melhoria de sua atividade docente, e três afirmam que não perceberam melhoria expressiva.

e) Martins (2011, p. 121) concluiu que as professoras “[...] consideram a necessidade e importância de uma qualificação na área educacional, além de indicarem enfaticamente a preocupação e o comprometimento com a aprendizagem dos alunos”.

f) Cardoso (2012, p. 104) concluiu que “[...] os conhecimentos pedagógicos adquiridos nos cursos de formação para a docência, concluídos ou ainda em andamento, também são apontados como elementos do processo de aprendizagem da profissão”.

g) Yamamoto (2013, p. 107) pesquisou professores que haviam participado de um programa de formação continuada para a docência e concluiu que eles avaliaram o programa “[...] de forma positiva, inclusive, como o primeiro contato que tiveram com temas educacionais, além de trazer reflexões significativas de mudança de paradigmas dos professores”.

h) Pires (2015, p. 180) afirma que os pesquisados reconhecem que o curso de formação para a docência contribuiu com “[...] conhecimentos sobre o ensino, a aprendizagem e a própria postura docente, fortalecendo, assim, a necessidade de investimentos na formação dos professores nessa modalidade de ensino”.

i) Por fim, três estudos – Barros (2016), Granvile (2016) e Souza (2017) reportam que a maioria dos pesquisados reconhece a necessidade e a contribuição da formação pedagógica para melhor compreensão, domínio e atuação na docência.

148

No segundo grupo, estão inclusas dez pesquisas que apontaram pouca importância atribuída à formação pedagógica para a docência:

a) Silva (2011, p. 155) afirma que os pesquisados, “[...] embora acreditem que as licenciaturas dão suporte a vários conhecimentos necessários para a prática docente, não consideram a ausência dessa formação um impeditivo para atuarem como professor”.

b) Silva Jr (2011, p. 16) constatou que “esse tipo de formação, apesar de ser um ponto lacunar na formação desses professores, constitui elemento pouco potente ou relevante para o processo de constituição de sua identidade docente”.

c) Moreira (2012) concluiu que os conhecimentos didático-pedagógicos e as contribuições advindas da área de educação são minimizadas ou desvalorizadas pela maioria dos docentes entrevistados.

d) Barbacovi (2011) comenta que os pesquisados atribuem pouca importância à formação inicial ou continuada na área da docência.



- e) Helmer (2012) reporta que poucos entrevistados apontaram a necessidade de formação pedagógica como possibilidade de enriquecimento da atuação;
- f) Costa (2013) concluiu que os professores que possuem formação técnica, embora reconheçam suas limitações para compreender os aspectos pedagógicos da docência, não demonstraram interesse em participar de programas de formação pedagógica.
- g) Nascimento (2013) identificou que a formação inicial em curso de formação para o magistério foi importante apenas para um dos sete pesquisados, e a formação continuada foi pouco frequente nas respostas.
- h) Oliveira (2015) constatou que a totalidade dos bacharéis investigados não considera a formação pedagógica essencial para a atuação docente, reduzindo-a à aprendizagem de métodos e técnicas de ensino e, embora a considerem importante para o aprimoramento da prática educativa, demonstram pouco interesse em estudos sobre as Ciências da Educação.
- i) Araújo (2014, p. 174) concluiu que a formação inicial dos professores investigados foi calcada “[...] em base positivista que afasta qualquer possibilidade de uma contribuição no campo da formação pedagógica (ciência da educação)” e que “[...] A profissão docente na EPT se mostra fragilizada em um horizonte que caminha para o enraizamento da cultura de que não é necessária a formação pedagógica para exercer a docência e, assim, onde todos podem exercer essa atividade” (ARAÚJO, 2014, p. 174).
- j) Santos (2016a) concluiu que os pesquisados desvalorizam os conhecimentos pedagógicos, pois os que cursaram formação pedagógica o fizeram por exigência do edital de seleção e os que ingressaram sem esse requisito não manifestaram interesse em realizar o curso.

No que tange à abordagem teórica, Santos (2016, p. 16) a identifica como fenomenológica e três autores explicitam, textualmente, o materialismo histórico dialético como referência: Urbanetz (2011), Simionato (2011) e Pinto (2014). A primeira não nomeia os autores fundantes da pesquisa, mas relata que o trabalho está “[...] apoiado na revisão da literatura de autores clássicos e especialistas da área”. Simionato (2011) informa que a análise da cultura docente foi realizada a partir da ótica de Hargreaves, Pérez Gómez, Garcia e Imbernón. O estudo de Pinto (2014) teve como referenciais: Gramsci, Freire, Machado, Tardif, Cunha, Kuenzer e Manfredi.

Em três pesquisas, não há identificação da linha teórica, mas indicam as referências: Silva Júnior (2010) se valeu dos aportes teóricos da epistemologia da prática docente; Santos (2012) se inspirou na metáfora do rizoma de Deleuze, nas três ecologias de Guattari e nas perspectivas de ética de Spinoza, Morin e Maturana e Varela, e Grenvile (2016) indica que utilizou o referencial de Tardif. Em dezessete pesquisas, não há identificação de linha teórica, mas, no resumo, constam os autores referenciais. Por fim, as pesquisas de Helmer (2012) e de Rocha (2015) não apresentam, no resumo ou introdução, a linha teórica, tampouco indicam os principais autores pesquisados.

B) Políticas de formação de professores para a EP

Quinze trabalhos tiveram por escopo analisar as políticas de formação de professores para a EP técnica de nível médio, sendo que sete foram produzidos por meio da análise de leis, decretos e pareceres referentes ao tema, e oito trabalhos trataram das políticas de formação de professores para a EP, apresentando experiências de oferta de cursos de licenciatura ou Programas de Formação de Docentes para a EP.

150 No primeiro grupo, estão os trabalhos de Scirea (2010), Orso (2011), Lima (2012), Costa (2012), Souza (2015), Silva (2016) e Damascena (2016) que apontam que, na última década, as políticas educacionais revelam esforços para superar a dualidade estrutural por meio do ensino médio integrado à formação profissional, porém as instituições ainda são deficientes nos investimentos em estrutura física e qualificação dos docentes.

Em relação à formação de professores da EP, os trabalhos, de modo geral, concluem que não houve avanços significativos, já que as legislações que regulamentam essas políticas são pontuais, insuficientes e fragmentadas. Destacam, como exemplo, os programas especiais de formação docente para a EPT, que caracterizam como medida paliativa de cunho imediatista, reducionista e aligeirada. Entretanto, Costa (2012) e Souza (2015) informam que, nas instituições pesquisadas há a valorização dessa formação, pois vem sendo criada política institucional que exige licenciatura ou programa de formação pedagógica como requisito para a contratação de docentes.

Costa (2012) destaca que os IFEs têm se dedicado mais em habilitar professores para a educação básica do que cursos de formação para a docência na EP. Essa situação é ratificada por Lima (2012), que pesquisou os



IFEs como lócus de formação de professores e concluiu que a primazia é para a oferta de licenciaturas para a educação básica, enquanto a formação de professores para a EP é ofertada de forma inexpressiva, o que permite inferir que a missão dos IFEs como lócus de formação docente para a EP não está sendo cumprida.

Quanto à base teórica, as pesquisas fundamentam-se no materialismo histórico e utilizam textos de autores que analisam, criticamente, as relações entre o trabalho e a educação na sociedade capitalista.

No segundo grupo, estão oito trabalhos sobre políticas de formação de professores para a EP, apresentando: I) experiências de oferta de cursos de licenciatura (FARIA, 2014; LOUREIRO, 2013; SOUZA, 2013); II) Programas de Formação de Docentes para a educação técnica e tecnológica (GOMES, 2010; CLAUDINO, 2010; HECKLER, 2012; SOARES, 2013; REMOR, 2015). Os trabalhos do subgrupo II verificaram se e como os programas contribuíram para a formação e o trabalho docente, enquanto os do subgrupo I abordaram o processo de formação e condições de trabalho dos formadores que atuavam nos cursos analisados. Quanto ao lócus das pesquisas, os programas pesquisados foram os ofertados pelo Centro Paula Souza – SP, UTFPR (2 trabalhos), IFMG (2 trabalhos), e um num IF do RS.

As conclusões dos trabalhos que pesquisaram os programas de formação pedagógica foram diferenciadas. Segundo Gomes (2010), Soares (2013) e Remor (2015), os programas analisados contribuíram para a formação pedagógica dos cursistas, como expressam nos excertos a seguir:

[...] foi possível perceber o “pré-conceito” existente por parte desses professores em relação à Pedagogia antes da realização da licenciatura, entretanto, *ao fazê-la, todos perceberam mudanças em suas práticas docentes*. Foi possível perceber, também, que os cursos oferecidos ainda estão aquém do que poderiam ser, embora denotem significado para esses professores, pois *todos puderam perceber a importância desta formação em suas carreiras*, o que derruba o senso comum em acreditar que o caráter pedagógico para estes professores é inexistente (GOMES, 2010, p. 106, grifos nossos).

[...] avalia-se que o Programa Especial de Formação Pedagógica *é comprometido com uma formação consistente, levando em consideração as particularidades de seus alunos, que são oriundos*

de cursos que não contemplam formação didático-pedagógica (SOARES, 2013, p. 10, grifos nossos).

[...] concluímos que o Profop UTFPR – Câmpus Medianeira – apresenta-se como importante iniciativa na formação de professores para suprir a demanda por docentes na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e EPT (REMOR, 2015, p. 108, grifos nossos).

Em sentido contrário, Claudino concluiu que o programa analisado não atingiu os objetivos propostos, pois,

[...] carece de definições em sua concepção e de adequações em sua estrutura, na forma de oferta e especialmente de entrosamento entre os envolvidos, a fim de que alguns entraves sejam superados e que os objetivos sejam atingidos, não se limitando a certificação de licenciatura. [...] o referido programa não atende às necessidades de formação de docentes para atuar na educação profissional e tecnológica adequada à formação humana integral (CLAUDINO, 2010, p. 126, grifos nossos).

152 Outras pesquisas que abordaram o tema foram a de Heckler (2012) e Souza (2013). A primeira tratou da docência no PROEJA num IFE e comentou sobre a participação dos professores num curso de especialização para a docência em PROEJA, concluindo que houve diminuta adesão ao curso oferecido pela instituição e, entre os professores mais resistentes ao programa, citou os das áreas técnicas. Já Souza (2013) pesquisou as políticas de formação de professores de um IFE para problematizar o dilema da EPT entre formação integral e formação para o mercado, na perspectiva da Educação Ambiental e conclui pela defesa dos IFEs como lócus de formação de professores para a EP.

Faria (2014) teve, como propósito, identificar a formação, o trabalho e as condições salariais dos professores que ministram aulas num Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Concluiu que eles possuem elevado nível de formação acadêmica; estão, em sua maioria, satisfeitos quanto à questão salarial; possuem autonomia na prática docente e boa convivência no ambiente organizacional e que há satisfação no exercício da profissão, elemento importante e necessário para o “fazer” docente.

Loureiro (2013) objetivou compreender como ocorreu a formação de formadores enquanto formavam docentes para atuar na EP no curso de



licenciatura. Aponta que essa formação ocorreu na prática por meio de Roda dos Formadores (WARSCHAUER, 2001), em uma Comunidade Aprendiz (Brandão, 2005) que rompe com os modelos tradicionais e defende a formação docente na prática, desde que o conhecimento que a conduza seja construído coletivamente com a reflexão das experiências vivenciadas e escritas pelos membros da comunidade.

No que concerne à base teórica, não estão explicitadas nos trabalhos, somente foram incluídos nos resumos as obras citadas.

C) O professor da EP: razões do ingresso na docência, perfil, identidade e trajetória

Nesse grupo, incluímos onze trabalhos que caracterizaram os professores da EP em relação às razões para a escolha profissional, perfil e trajetórias de formação e processo de construção da identidade docente.

Mascarello (2010) objetivou compreender o que leva profissionais de distintas formações a se interessar pelo trabalho docente na EP e concluiu que as razões são de duas dimensões: histórica e ontológica, ou seja, o trabalho enquanto necessidade e o trabalho enquanto liberdade. Essas dimensões são responsáveis pelo (re) direcionamento de carreira, pois eles percebem que a docência lhes confere elevação de status em relação às suas profissões de origem e contribui para a melhoria de vida dos alunos.

Traçar o perfil e a trajetória de formação dos professores da EP foi o objetivo de Vieira (2010) e Silva (2015), que concluem que aqueles professores têm boa titulação e produção intelectual; escolheram a docência de forma não planejada, mas contingencial; não tiveram formação para a docência e, embora reconheçam essa carência, não investem nela de forma sistemática. Para o exercício da docência, tomam, como referência, seus professores, interagem com pares mais experientes; estão atentos às demandas dos alunos e investem tempo na elaboração das aulas e, de modo geral, demonstram estar realizados pessoal e profissionalmente. Vieira (2010) verificou se os professores estabelecem relação entre o que ministram e os arranjos produtivos locais e concluiu que eles incorporam o espírito da EP e a formação direcionada ao mercado, pois tentam adequar seu trabalho às demandas produtivas de especialização do conhecimento.

Os trabalhos de Ferreira (2010), Milanelli (2010), Pereira (2012), Fernandes (2012), Frazoni (2013), Silva (2014) e Santos (2016a) têm em comum a centralidade na construção da identidade docente pelos professores que atuam na EP. Ferreira (2010) focou-se em três aspectos: a) relação entre atuação e identificação docente, b) relação entre formação e prática, e c) sentimento de pertença ao grupo. Concluiu que os professores continuam a ser recrutados no mundo do trabalho, iniciam a docência sem formação pedagógica e a formação em serviço não acontece ou não contribui para a formação da identidade docente, que é construída a partir da ressignificação das vivências da escola e do mundo do trabalho.

Pereira (2012) se propôs a investigar as representações sociais dos professores sobre a identidade docente, os elementos que a constituem e as implicações desse processo identitário e representativo para a EP e concluiu pela existência de elementos que apontam para um jogo de influências exercidas de um lado, pela instituição; e de outro, pelos professores e entre eles, o que culmina em uma imagem profissional. Há conflito entre expectativas profissionais e demandas institucionais, gerando desconforto profissional, discurso ambivalente e fragmentação do grupo. Assim, os elementos identificados dão sentido e levam à compreensão dessas representações sociais dos professores sobre sua constituição identitária. Daí, decorrem implicações para a escola de EP que remetem à concepção de identidade profissional docente ainda indeterminada.

As pesquisas de Milanelli (2010) e de Frazoni (2013) foram realizadas com enfermeiros professores que atuam na docência e, ao mesmo tempo, na profissão de origem e, por isso, oscilam entre a identidade das duas profissões. Os dados apontaram a existência de sentimentos prazerosos e frustrantes em relação à docência, dificuldades e desafios enfrentados na carreira, relação com a formação pedagógica e com a construção de conhecimentos e concluíram que os profissionais pesquisados estão satisfeitos com a atividade docente, que também gostam da profissão de origem, mas frustrados com as condições de trabalho e desejando ter mais tempo para se dedicar às atividades docentes.

Silva (2014) questionou como se pode construir identidade docente, capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida e concluiu que a identidade profissional dos professores é forjada nos processos de sua formação e de socialização profissional. Desse modo, a



identidade profissional dos professores da EPTNM é construída por meio da formação e das atividades próprias do seu ofício e dos papéis exercidos na sua profissão, concluindo, assim, que a sua identidade profissional é voltada aos interesses do mercado. Defende a necessidade de superar essa lógica de modo que os professores comprometam-se com a emancipação plena do sujeito e isso não se efetiva somente através da formação de professores, mas também por políticas educacionais com pautas que produzam uma nova práxis.

Santos (2016a) concluiu que a construção da identidade docente se dá nos espaços e dinâmicas da profissão docente (descoberta de ser EBTT), os institucionais (na angústia de entender o IFE) e os de subjetividade e de afeto (de ter o futuro incerto). Por fim, Fernandes (2012, p. 8) analisou os processos identitários docentes de professores que lecionam no PROEJA de um IF visando compreender como têm sido constituídas as suas identidades de professores e que papel a experiência exerce nesse sentido. Concluiu que esse processo é permeado pela reflexão sobre o ato de ensinar a pessoas jovens e adultas, “[...] caracterizado por um jogo de identificação entre as identidades para outro, atribuídas pelos sistemas peritos - ser professor de EJA – e a identidade para si – ser professor da educação profissional”.

Brito (2012) pesquisou a formação e as condições de trabalho dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos, num IF e concluiu que a oferta de cursos técnicos pelo PROEJA ocorreu sem a existência de uma política de formação continuada destinada aos professores da instituição. Embora esta tenha ofertado curso de especialização em educação de jovens e adultos integrada à EP, o mesmo não foi prioridade dos professores do quadro efetivo, o que dificultou o exercício da docência especialmente por parte dos professores das áreas técnicas.

Analisando as bases teóricas das pesquisas, Pereira (2012) menciona a Teoria das Representações Sociais – TRS, e em relação à constituição da identidade profissional, dialoga com Dubar, Nóvoa, Contreras, Abdalla e Tardif, entre outros. Já Silva (2014) tomou como referência o método dialético e as produções de Ciavatta, Ramos, Frigotto, Grabowski, Kuenzer, Manfredi, Machado, Oliveira, Evangelista e Shiroma e Mészáros. Os demais autores não expressam a linha teórica, mas, no resumo, indicam as principais referências. No resumo e introdução dos trabalhos de Vieira (2010) e Silva (2015) não consta essa informação.

D) *Conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores da EP*

Essa temática está ligada à constituição da docência na EP, mas optamos por distingui-la nessa análise por se tratar de tema pouco difundido nos trabalhos, já que somente Souza (2013), Pena (2014) e Santos (2015) tomaram Shulman como referência. O primeiro e o terceiro foram realizados no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC com professores de cursos técnicos em enfermagem, enquanto o segundo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG com professores que atuam em cursos técnicos de nível médio no IFMG – Câmpus Ouro Preto. A base teórica foi Shulman (1986), e Pena (2014) incluiu Chevallard (1998).

O objetivo de Souza (2013) foi compreender como o enfermeiro desenvolve o preparo pedagógico para docência à luz do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Shulman. A análise de dados recaiu sobre as categorias de Shulman: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento do contexto educacional. Ademais, enfocou, como fontes de constituição da docência, a relação com os pares, a formação pedagógica e as experiências vivenciadas como aluno. Por fim, apontou as dificuldades enfrentadas pelos professores enfermeiros na docência. Assim, embora o título do trabalho e o objetivo indiquem a centralidade na categoria “conhecimento pedagógico do conteúdo” o trabalho de fato não aprofundou o estudo dessa categoria.

Segundo Santos (2015), o objetivo do trabalho foi compreender como é constituído o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) de professores intermediário e experimentado no exercício da docência na EP de Nível Técnico em Enfermagem. No referencial teórico, aborda as contribuições de Shulman para o ensino, enfocando o modelo de ação e raciocínio pedagógico e as bases para o ensino, em que situa o conhecimento pedagógico do conteúdo, porém não há aprofundamento dessa categoria. A análise de dados está centrada, especialmente, no processo de construção e fontes do CPC, *Mentoring* como fonte para a construção do CPC e expressão do CPC no modelo de raciocínio e ação pedagógicos, na trajetória de formação daqueles profissionais.

A tese de Pena (2014) investiga a docência na EP considerando as suas especificidades e teve como objetivo identificar e analisar as estratégias de didatização e o conhecimento pedagógico do conteúdo na prática docente



de professores de disciplinas técnicas. A tese traça breve panorama sobre as pesquisas acerca do ensino, enfoca em Shulman os conhecimentos de base, o CPC e, também, a transposição didática de Chevallard (1998). Segundo Pena, os resultados apontam para as especificidades da docência nessa modalidade de ensino e, na ausência da formação pedagógica, os professores desenvolvem sua prática por meio de diferentes estratégias de didatização. Destacou como fontes de conhecimentos para o ensino em distintas situações vivenciadas na trajetória acadêmica, no exercício profissional como docente e a profissão de origem e por meio da busca pessoal pelo desenvolvimento profissional.

Por fim, Oliveira (2016) mapeou as produções bibliográficas sobre a formação de professores para a EP (2004 a 2014) analisando quarenta e quatro produções: seis trabalhos em eventos; seis artigos em periódicos; dez teses e vinte e quatro dissertações.

Concluído o inventário das produções acadêmicas, destacamos alguns aspectos quanto às temáticas. Os trabalhos anteriores a 2010 davam ênfase à retrospectiva história da EP e nos trabalhos analisados, essa temática, embora não se constitua no foco central, é recorrente, em alguns de forma mais completa enquanto em outros o recorte é mais preciso. Também comum é a análise das políticas de formação de professores, variando apenas a profundidade com que é tratada. A terceira temática constante é o estado do conhecimento referente aos temas das investigações, que consta em catorze pesquisas, com variações no período de abrangência (1987 a 2009, em sua maioria) e de fontes consultadas (revistas, eventos, portais de consulta de teses e dissertações). Um ponto comum é a constatação da existência de poucas teses e dissertações sobre o tema até 2010 e um acréscimo expressivo a partir de então.

Os estudos analisados traçam o perfil dos professores que atuam na EP indicando as razões para o ingresso na docência, trajetórias de formação e de construção de identidade. Mesmo nos trabalhos orientados por outros objetivos, essas temáticas estão presentes. Predominam os estudos acerca da constituição da docência e os saberes requeridos dos professores da EP, objeto de 46,5% dos estudos.

Quanto à base teórica, está explícita, apenas, em algumas teses e ausente na maioria dos trabalhos dissertativos. Embora seja uma tarefa difícil classificar os autores citados pelos pesquisadores, grosso modo podemos

apontar três grupos: os que pesquisam sobre EP no Brasil (como Frigotto, Kuenzer, Machado, Ciavatta, Ramos, entre outros); os que têm por foco a construção da identidade, especialmente Dubar e Hall, e os que tratam do professor crítico-reflexivo e dos saberes docentes, considerados bases para o ensino, como Schon, Nóvoa, Huberman, Tardif, Gauthier, Shulman, entre outros. Constatamos a forte influência de Tardif como referência sobre constituição da docência e consta nas referências de muitos trabalhos.

Na próxima seção, tratamos do percurso metodológico, enfocando o tipo, procedimentos adotados, sujeitos das pesquisas e lócus dos trabalhos.

Percurso metodológico

Em relação à abordagem da pesquisa, quarenta e dois autores a identificam como qualitativa, quatro como quanti-qualitativa e dez não fazem referência à abordagem. Já referente às técnicas de pesquisa, em vinte e cinco estudos não consta essa informação e nas demais (trinta e uma) o estudo de caso prevalece em vinte pesquisas, dez foram classificados como autobiográficos, duas como etnográficas, uma é pesquisa-ação e outra pesquisa formação.

Quanto aos procedimentos adotados, a maioria das pesquisas (trinta e sete) é de campo e as restantes combinam dois ou mais procedimentos: seis são bibliográficas e documental; dez são documentais e de campo e três combinam os três procedimentos. Consideramos relevante que as pesquisas sejam predominantemente de campo, pois, mesmo que sejam majoritariamente estudos de caso, há preocupação em ouvir os protagonistas do processo, ou seja, os professores que atuam na EP.

Os instrumentos mais usuais na pesquisa de campo foram a entrevista (trinta e nove); questionário (vinte); observação (dez), grupo focal (quatro); produção de narrativas escritas (três) e realização de oficinas pedagógicas (uma). Das cinquenta pesquisas de campo, vinte e seis utilizaram dois ou mais instrumentos de coleta de dados.

Por se tratar de estudos referentes à formação de professores, eles são os principais sujeitos investigados em quarenta e oito das cinquenta pesquisas de campo. Em algumas, há a participação dos alunos e demais profissionais do magistério (reitores e coordenadores de curso). Prevalecem pesquisas com baixo número de sujeitos, principalmente quando se faz uso da entrevista e da



observação, caso em que foram investigados até cinco professores (dez ocorrências), de seis a dez professores (vinte ocorrências) e mais de dez sujeitos (quinze ocorrências), sendo que três não informam o número de professores pesquisados. Quando há o uso de questionários a tendência é de inclusão de questões fechadas cujos dados podem ser quantificados e há a ampliação do número de investigados.

Em relação ao lócus, nos trabalhos em que foi possível identificá-lo, a maioria (trinta e cinco) foi realizada nos IFEs, seis estudos em Programas de Formação Pedagógica de IES públicas ou privadas e nove em escolas técnicas estaduais de nível médio, privadas ou pertencentes ao Sistema S.

Quanto aos pesquisadores, no caso de pesquisa de campo, em 36 os dados foram produzidos nas instituições onde os autores trabalham e sobre temas dos seus universos de atuação, o que demonstra vínculo entre a pesquisa e a prática profissional dos professores, que Diniz-Pereira (2010, p. 84) chama de epistemologia da experiência, que conceitua como “[...] o estudo dos conhecimentos e saberes sobre a docência produzidos por meio da(s) experiência(s) dos professores ou, melhor dizendo, das reflexões individuais e/ou coletivas que estes fazem sobre sua(s) experiência(s)”.

Constatamos ausência de informações relevantes acerca do percurso metodológico adotado na produção do estudo, notadamente nas dissertações. Nas pesquisas documentais e bibliográficas, não há indicativos da base teórica sobre a qual se assentou a análise, ou seja, a partir de que parâmetros o autor interpreta os documentos e literatura sobre o tema.

Considerações finais

Como conclusão da análise, apontamos acentuada ampliação dos estudos a partir de 2010. A produção – considerando que o tempo para realização de dissertações é, em média, dois anos e as teses quatro anos – teve início de 2008 até 2017 e tiveram como lócus, em sua maioria, os IFEs, instituições que buscam construir sua identidade institucional e isso se reflete nas pesquisas que versam sobre o perfil, trajetória de formação e construção de identidade docente, temáticas presentes na maioria dos trabalhos. Por se tratar de tema novo, as pesquisas se centram mais em informações descritivas do que propriamente explicativas.

Quanto ao lócus de formação dos professores da EP, prevalecem os Programas de Formação Pedagógica de Docentes e somente dois trabalhos referenciaram cursos de especialização lato sensu, o que indica que eles não têm sido alternativa para a formação desses profissionais. O mesmo se pode afirmar em relação às licenciaturas destinadas à formação dos professores das áreas técnicas, pois, embora a legislação que criou os IFEs tenha previsto essa oferta como uma de suas funções, o tema está praticamente ausente das pesquisas.

A constituição das bases de conhecimentos para o ensino também é tema de debates e podemos destacar como singularidade da docência na EP a ausência de formação pedagógica, confirmando o que apontam estudos anteriores. Na ausência dessa formação, as fontes de conhecimento para a elaboração dos saberes é, sobretudo a prática, quer advinda do exercício da docência, quer da prática como profissional na área técnica. Nesse sentido a categorização dos saberes de Tardif e colaboradores, Gauthier; Martineau; Desbiens; Malo; Simard, além de autores nacionais como Pimenta e Saviani são tomadas como referência em muitos estudos e confirmadas nas pesquisas analisadas.

Os estudos publicados por Pena (2011) e Baptaglin (2013) indicavam a existência de poucas pesquisas sobre o tema, mas teve acréscimo significativo a partir de 2010. Assim, consideramos que o mapeamento dos saberes docentes, por si só, é uma tarefa já realizada, não se constituindo em temas para novas pesquisas. Mesmo uma área que até, há pouco tempo, era carente de investigação os temas parecem haver se esgotado, com uma aparente replicação temática.

Referências

BAPTAGLIN, Leila Adriana. A educação profissional e tecnológica e a aprendizagem da docência: o que está sendo pesquisado nas produções acadêmico-científicas? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 11; 2013, Curitiba, **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7518_4366.pdf. Acesso em: 19 jun. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.



DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010.

CLAUDINO, Jane Carla. **Formação de professores para a educação técnica de nível médio** – análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR. 2010, 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GOMES, Sabrina Rodero F. **O professor da educação profissional**: formação e prática pedagógica. 2010. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011.

ROMANOWSKI; Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

REMOR, Clóvis Ricardo. **Formação e profissionalização docente**: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR – Câmpus Medianeira. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

SOARES, Juliana de Souza. **Políticas para educação profissional**: um estudo de caso sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente em uma instituição de ensino técnico de Belo Horizonte. 2013. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOUZA, Daniela Maysa de. **Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman**. 2013. 160f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação de professores da Educação Profissional: análise de produções acadêmicas. **Revista Holos**, Natal, v. 2, p. 243-258, 2018.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; CARVALHO, Graça Simões de; PEREIRA, Rosa Branca Cameira Trancana. Como a comunidade científica portuguesa analisa a educação profissional. **Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 33-48, abr./jun. 2018.

Prof^a Dra. Marilandi Maria Mascarello Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –
Câmpus Sertão
Núcleo de Ciências Humanas
Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação
Básica e Profissional
E-mail: marilandi.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Profº Dr. Josimar de Aparecido Vieira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –
Câmpus Sertão
Núcleo de Ciências Humanas
Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação
Básica e Profissional
Email: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Profª Dra. Maria Cristina Pansera de Araújo
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul –
Departamento de Ciências da Vida e Programa de Pós-Graduação em Educação nas
Ciências
Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências
E-mail: pansera@unijui.edu.br

Recebido 22 maio 2018
Aceito 10 jul. 2018



Quadro
Dados sobre teses e dissertações acerca da formação de professores para EP –
2010 a 2017

Ano	Autor	Título	Orientador	Instituição	T/D
2017	Souza, Alessandra M	As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional.	Passarelli, Lilian Ghiuro	PUC-SP	D
2016	Oliveira, Anely Silva	A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica.	Mororó, Leila Pio	UESB	D
2016	Damascena, Edilza Alves	Políticas de formação docente para a educação profissional: análise em duas escolas do Vale do Açu.	Moura, Dante Henrique	IFRN	D
2016	Granvile, Nilton César	Saberes dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem.	Corrêa, Adriana Katia	USP	D
2016	Barros, Rejane Bezerra	Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica: uma interface dialógica emancipatória.	Ramalho, Betania Leite	UFRN	T
2016	Santos, Jocelaine Oliveira dos;	Tensões e contradições nos processos identitários do professor da educação básica, técnica e tecnológica.	Follmann, José Ivo	UNISINOS	T
2016	Santos, Thalita Alves dos	De bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional.	Barros, Helena Faria de	UNOESTE	D
2016	Silva, Maria do Socorro da	Políticas para a formação de professores no Brasil: em busca de indícios de sua articulação com a educação profissional.	Silva, Lenina Lopes Soares	IFRN	D
2016	Aliança, Priscila T. S. M. da Silva	O caminho feito ao andar: itinerários formativos do professor bacharel no ensino médio integrado NATAL – RN.	Souza, Francisco das Chagas Silva	IFRN	D
2015	Rocha, Darlan Oliveira	Trajetórias de aprendizagem da docência de professores do ensino técnico em nível médio.	Mizukami, Maria da G. Nicoletti	MACKENZIE	D
2015	Oliveira, Joselene Elias de	A profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro-Câmpus Paracatu.	Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro C. da	UNB	D

2015	Silva, Silvia Helena dos Santos Costa	Quando engenheiros tornam-se professores: trajetórias formativas de docentes do curso de engenharia elétrica (IFPB/João Pessoa).	Souza, Francisco das Chagas Silva	IFRN	D
2015	Pires, Fabíula Tatiane	O saber docente que orienta a atuação didática de professores de disciplinas técnicas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	Oliveira, Maria Rita Neto Sales	CEFET - MG	D
2015	Remor, Clóvis Ricardo	Formação e profissionalização docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Câmpus Medianeira.	Torres, Júlio Cesar	UNESP	D
2015	Santos, Lauriana M. Costa	Conhecimento pedagógico do conteúdo de docentes da educação profissional de nível técnico em enfermagem.	Backes, Vânia Marli Schubert	UFSC	TT
2015	Wiggers, Letícia Helena F. F. Cruz	Memórias e experiências do fazer-se Professor na Educação Profissional: Escola Técnica Federal de Santa Catarina- ETFSC (1968-2010).	Paim, Elison Antônio	UFSC	D
2015	Souza, Clésio Feliciano de	Política educacional de formação de professores do ensino técnico profissional no âmbito da unidade integrada SESI/SENAI no município de Rio Verde - Goiás (2006 - 2013).	Carmo, Jefferson Carriello do	UCDB	D
2014	Araújo, Wanderson P.	A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG - Câmpus Januária.	Viana, Cleide Maria Q. Quixadá.	UNB	D
2014	Pena, Geralda Aparecida de Carvalho	Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal.	Santos, Lucíola Licínio de C. P.	UFMG	T
2014	Silva, Filomena L. Gossler Rodrigues da	Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação.	Scheibe, Leda	UFSC	T
2014	Pinto, Lina Márcia de C. da Silva	A constituição do professor pelo trabalho docente na educação profissional: o caso do IFMT - Câmpus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva.	Ribeiro, Jorge Alberto Rosa	UFRGS	T



2014	Faria, Vanessa Piedade Gontijo	Políticas públicas para a educação profissional: estudo da formação/profissionalização e do trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.	Marques, Stela Maria Fernandes	PUC MINAS	D
2013	Souza, Marco Antônio Simões de	A formação de professores para a educação profissional e tecnológica na perspectiva da educação ambiental: desaceleração do tempo e desfragmentação do currículo.	Galiazzi, Maria do Carmo	FURG	T
2013	Nascimento, Lauriane Alves do	Saberes docentes da educação profissional técnica de nível médio do IFPI: a construção de uma docência qualificada.	Forster, Mari Margarete dos Santos	UNISINOS	D
2013	Costa, Bruno Silva	Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT.	Carvalho, Olgamir Francisco de	UNB	D
2013	Loureiro, Luis Humberto Ferrari	Como nos tornamos formadores na roda da licenciatura para a educação profissional e tecnológica.	Galiazzi, Maria do Carmo	FURG	T
2013	Santos, Enoi Maria da Luz	A autoformação docente no ensino técnico profissional na interface com a prática pedagógica: significados e potencialidades.	Cunha, Maria Isabel da	UNISINOS	D
2013	Yamamoto, Fernanda A.	Aprendizagem da docência de professores da educação profissional.	Mizukami, Maria da G. Nicoletti	UPM	D
2013	Soares, Juliana de Souza	Políticas para educação profissional: um estudo de caso sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente em uma Instituição de Ensino Técnico de Belo Horizonte.	Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro	PUC MINAS	D
2013	Souza, Daniela Maysa de	Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman.	Backes, Vânia Marli Schubert	UFSC	D
2013	Frozoni, Raquel Cequalini	Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior do Estado de SP.	Souza, Maria Conceição Bernardo de Mello e	USP	D

2012	Heckler, Gisele Lopes	A especificidade do trabalho docente no PROEJA: um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Câmpus Sapucaia do Sul/RS.	Eggert, Edla	UNISINOS	D
2012	Brito, Antoinette Francês	Formação e condição de trabalho dos professores da educação de jovens e adultos. PROEJA: um estudo de caso realizado no IFPA, Câmpus de Belém.	Sousa, Antônia de Abreu	UFC	D
2012	Cardoso, Aliana A.	Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional.	Del Pino, Mauro Burkert	UFPEL	D
2012	Helmer, Ester Almeida	O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.	Reyes, Cláudia Raimundo	UFSCAR	T
2012	Fernandes, Natal Lânia Roque	Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.	Barreto, Sonia Pereira	UFC	T
2012	Moreira, Alexandre	Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina: Campos São José.	Neto, Jorge Megid	UNICAMP	D
2012	Santos, Adriana P. Q. R. S. O.	Itinerâncias Rizoéticas: saberes e formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).	Fartes, Vera Lúcia Bueno	UFBA	T
2012	Costa, Maria Adélia da	Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos.	França, Robson Luiz de	UFU	T
2012	Fortes, Maria Carolina	Entrelaçamentos de vidas: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica.	Abrahão, Maria Helena M.Barreto	PUC-RS	T
2012	Lima, Fernanda B. Goncalves	A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política.	Silva, Katia Augusta C. Pinheiro C. da	UNB	D
2012	Pereira, Andrea F. Garcia	Representações sociais de professores da educação profissional sobre a identidade docente.	Abdalla, Maria de Fátima Barbosa	UNISANTOS	D
2011	Urbanetz, Sandra	A constituição do docente para a educação profissional.	Kuenzer, Acácia Z.	UFPR	T



2011	Barbacovi, Lecir Jacinto	O professor de educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente.	Heijmans, Rosemary Dore	UFMG	T
2011	Simionato, Margareth F.	A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente.	Ribeiro, Jorge Alberto Rosa	UFRGS	T
2011	Silva, Carla O. Balestro	Admirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA.	Franzoi, Naira Lisboa	UFRGS	D
2011	Martins, Leticia A.	Trajatórias de constituição da docência na educação profissional.	Barolli, Elisabeth	UNICAMP	D
2011	Orso, Ana Paula Grochocki	As políticas educacionais de formação de professores dos cursos técnicos em nível médio: cursos profissionalizantes no Paraná (1971-2008).	Miguel, Maria Elisabeth Blanck	PUC-PR	D
2010	Mascarello, Karen Gregory	Entre o ontem e o amanhã: análise das razões da escolha de profissionais pelo trabalho docente na Educação Profissional.	Fischer, Maria Clara Bueno	UNISINOS	D
2010	Gomes, Sabrina R. F.	O professor da educação profissional: formação e prática pedagógica.	Demartini, Zeila de . Fabri	UMESP	D
2010	Ferreira, Angelita da R. O.	Os professores da educação profissional: sujeitos (re)inventados pela docência.	Mosquera, Juan J. Mouriño	PUC-RS	D
2010	Claudino, Jane Carla	Formação de Professores para a Educação Técnica de Nível Médio – Análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR.	Lima Filho, Domingos Leite	UTFPR	D
2010	Scirea, Marlene M. Fumagali	Formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio.	Scheibe, Leda	UNOESC	D
2010	Vieira, Sebastião Gândara	A formação de professores de ensino técnico de nível médio estadual e suas relações com o arranjo produtivo local na cidade de Jahu.	Quaglio, Paschoal	UNESP	D
2010	Silva Junior, Geraldo S.	Saberes da docência de professores da educação profissional tecnológica.	Gariglio, José Ângelo	CEFET-MG	D
2010	Milanelli, Hania	Ser docente: um estudo sobre as representações sociais de enfermeiros que atuam como professores no ensino técnico de enfermagem.	Duran, Marília Claret Geraes	UMESP	D

Fonte: produzido pelos autores com base nos trabalhos localizados no banco de teses e dissertações da CAPES, no IBICT e nos sites dos Programas de Pós-Graduação.

Tecnologias móveis e relações interpessoais: reflexões sobre comportamento e aprendizagem

Magnus Guerreiro Thomazini

Elias Estevão Goulart

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Resumo

As emoções fazem parte inerente da natureza e das relações humanas e sociais. Os processos educativos são influenciados pelas emoções dos estudantes que determinam seus comportamentos e possibilidades de aprendizagem. As tecnologias digitais móveis estão presentes no cotidiano dos estudantes e exercem influência na sua atenção, comportamento e relacionamentos, inclusive com conotações negativas pela priorização das interações virtuais em detrimento das presenciais. O estudo de natureza exploratória, com abordagem quali-quantitativa, visa identificar os fatores prevalentes na importância das tecnologias para estudantes, e compreender seu significado e presença na vida dos alunos. Foram entrevistados 150 alunos da série final do ensino fundamental, de duas escolas municipais do município de São Caetano do Sul. A pesquisa analisou relacionamentos interpessoais desses alunos, a relação com a aprendizagem no contexto escolar e a importante presença das mídias digitais na rotina deles. Como resultado, foi elaborada uma Matriz de Referência de Orientação Emocional.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias digitais móveis. Emoções. Aprendizagem.

168

Mobile technologies and interpersonal relationships: reflections on behavior and learning

Abstract

Emotions are an inherent part of the nature and the human and social relationships. Educational processes are influenced by the emotions of students that determine their behaviors and learning possibilities. Mobile digital technologies are present in students' everyday life and exert an influence on their attention, behavior and relationships, including negative connotations, by prioritizing virtual interactions over face-to-face interactions. The exploratory nature study, with a qualitative-quantitative approach, aims to identify the prevalent factors in the importance of technologies for students and to understand their meaning and presence in students' lives. We interviewed 150 students from the final grade of Middle School from two municipal schools in the municipality of São Caetano do Sul. The research analyzed the interpersonal relationships of these students, the relationship with learning in the school context and the important presence of digital media in the routine of these students. As a result, we elaborate a Reference Matrix of Emotional Guidance.

Keywords: Education. Mobile digital technologies. Emotions. Learning.



Tecnologías móviles y relaciones interpersonales: reflexiones sobre el comportamiento y el aprendizaje

Resumen

Las emociones forman parte inherente de la naturaleza y de las relaciones humanas y sociales. Los procesos educativos son influenciados por las emociones de los estudiantes que determinan sus comportamientos y posibilidades de aprendizaje. Las tecnologías digitales móviles están presentes en el cotidiano de los estudiantes y ejercen influencia en su atención, comportamiento y relaciones, incluso con connotaciones negativas por la priorización de las interacciones virtuales en detrimento de las presenciales. El estudio de naturaleza exploratoria, con abordaje cualitativo/cuantitativo, busca identificar los factores prevalentes en la importancia de las tecnologías para estudiantes, y comprender su significado y presencia en la vida de los alumnos. Se entrevistaron a 150 alumnos de la serie final de la enseñanza fundamental, de dos escuelas municipales del municipio de São Caetano do Sul. La investigación analizó relaciones interpersonales de estos alumnos, la relación con el aprendizaje en el contexto escolar y la importante presencia de los medios digitales en la su rutina. Como resultado, se creó una Matriz de Referencia de Orientación Emocional.

Palabras clave: Educación. Tecnologías digitales móviles. Las emociones. El aprendizaje.

*Educating the mind without educating the heart
is no education at all.
– Aristotle, 344ac.*

169

Introdução

Historicamente, no contexto escolar, sabe-se que a afetividade não era foco considerado na relação ensino-aprendizagem. À escola, reservava-se o papel da transmissão dos conteúdos de relevância acadêmica e, nessa perspectiva, cabia ao professor 'ensinar' a matéria e, ao aluno, 'aprendê-la'. No início do século XX, o educador francês Henry Wallon (1971) contrapõe-se a essa ideia e ressalta, através de sua teoria de aprendizagem centrada no sócioconstrutivismo, o conceito da afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento. Ao estudar a criança, o pesquisador citado defende que o desenvolvimento dos aspectos motor, afetivo e cognitivo está interligado, coexistindo e atuando integralmente, afetando um ao outro indissociavelmente. Segundo esse teórico, os elementos externos (como os olhares, palavras,

objetos, informações e estímulos) e as sensações internas (como o medo, alegria, raiva, tristeza e fome) agem sobre o indivíduo e este responde a eles. A essa condição humana define-se a afetividade, ou seja, aquilo que afeta, significativamente, a formação do ser.

Segundo Wallon (1971), a afetividade corresponde à primeira forma de interação do indivíduo com o meio ambiente. O afeto, segundo o pesquisador, é o elemento mediador das relações sociais enquanto as emoções constituem a base do desenvolvimento da inteligência. Tratando-se de 'sentimento' em sala de aula, parte-se do princípio de que essa disposição não pode ser recalcada, reprimida ou desconsiderada.

Para que a aprendizagem efetiva aconteça, a relação entre professores e educandos precisa estar pautada na compreensão das emoções, tirando-os da defensiva e eliminando distanciamentos hierárquicos e o ranço acadêmico, que, muitas vezes, são confundidos com respeito, facilitando a troca entre esses dois personagens (FERREIRA; MARTURANO, 2002).

Analisando as pesquisas de Chabot e Chabot (2005) para fundamentar teoricamente a importância das emoções no processo escolar, o tema em questão é abordado na perspectiva de que a aprendizagem não se dá apenas no âmbito cognitivo. Sem desmerecer sua relevância, parte-se do princípio de que o aspecto cognitivo é insuficiente e incapaz de responder a todas as questões relativas ao aprendizado e às suas dificuldades.

Neste sentido, torna-se importante analisar e aprofundar este estudo embasando-se nas teorias de Goleman (2005) – Inteligência Emocional, e Gardner (1998) – Inteligências Interpessoal e Intrapessoal, as quais revelam os motivos de considerar as emoções no ambiente escolar, enfatizando a necessidade de desenvolver a qualidade das relações entre os agentes.

Para compreender o perfil dos estudantes, discute-se, à luz de Greenfield (2011), Eisenstein e Estefenon (2011), entre outros, o papel das tecnologias digitais no contexto dos novos comportamentos de crianças e jovens, especialmente das tecnologias móveis, como *smartphones* e *tablets*, e sua influência nas relações interpessoais, com especial atenção no ambiente educacional.

Em seguida, apresentam-se a descrição e o enfoque da pesquisa, as questões relativas ao corpus do estudo, a abordagem quanto ao método e procedimentos escolhidos, evidenciando o papel que as emoções ocupam nas



relações interpessoais e suas relações no cotidiano escolar, nesse amálgama que é o processo ensino-aprendizagem.

As relações interpessoais e intrapessoais no ambiente escolar

As relações interpessoais e intrapessoais no âmbito escolar têm chamado cada vez mais a atenção de estudiosos, como Goleman (2005), Gardner (1998), Chabot e Chabot (2005), que buscam compreender e analisar os comportamentos que permeiam o contexto da sala de aula. Intolerância, desrespeito, injustiça, agressividade, na relação professor-aluno e entre os pares são queixas frequentes de muitos docentes. Analisar esses comportamentos que interferem, significativamente, no bom andamento escolar tem sido alvo de algumas pesquisas dos autores citados.

Segundo Gardner (1998), as relações interpessoais constituem uma inteligência específica que envolve a capacidade da percepção e distinção de sentimentos em outros indivíduos, além de intenções, motivações, humor, sensações e intenções que as pessoas mostram. Para o autor, a inteligência interpessoal tem, como base, a real percepção de contrastes em diferentes estados de ânimo, temperamentos, emoções e intenções, levando a pessoa com tal habilidade e inteligência a perceber as intenções e desejos de outras pessoas, ainda que estes não estejam evidentes ou aparentes. Afirma o referido autor que a inteligência interpessoal é bastante valorizada nas relações sociais, uma vez que seu domínio garante a interação saudável, cooperativa e desperta a liderança na organização e atividades em grupo.

Gardner (1998) conceitua outro tipo de inteligência, também considerado de alta relevância no contexto escolar, a intrapessoal. Trata-se, segundo o autor, do autoconhecimento das suas emoções, habilidades, limitações, desejos e sensações e a capacidade de se adaptar com base nesse conhecimento. Tal inteligência, para o autor, determina também a capacidade de autodisciplina, autoentendimento e autoestima. Com capacidade para identificar suas próprias emoções, o indivíduo, com inteligência intrapessoal bem desenvolvida eventualmente poderá utilizá-las como maneira de entender e orientar o próprio comportamento, manifestando o desejo de conhecer a si próprio, de refletir sobre seus erros e de aprender com eles, adequando seu comportamento ao melhor convívio social.

Seguindo o mesmo contexto das necessidades e fatores determinantes para o bom relacionamento interpessoal, a inteligência emocional está apontada como fator fundamental, uma vez que:

As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de sentirem-se satisfeitas e serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer algum controle sobre a vida emocional travam batalhas internas que sabotam sua capacidade de se concentrar no trabalho e pensar com clareza (GOLEMAN, 2005, p. 26).

Considerando as definições de Gardner (1998) já citadas sobre as inteligências interpessoais e intrapessoais e, atendendo às proposições de Goleman (2005), acerca da importância do desenvolvimento da inteligência emocional para estabelecer um relacionamento interpessoal salutar, considera-se, de especial relevância, a abordagem desse conteúdo com toda sua complexidade no contexto escolar, o qual é permeado, em sua totalidade, por relações entre os agentes que lá se encontram: professores, alunos, equipe técnica, profissionais de apoio, familiares. Assumir a necessidade de avançar no desenvolvimento emocional de todos esses agentes e promover ações que permitam tal avanço constituirão o grande desafio que poderá viabilizar a solução dos problemas de socialização apontados no início deste capítulo.

Para identificar os disparadores e comportamentos dos alunos no contexto escolar, o quadro 1 abaixo, apresentado por Chabot e Chabot (2005), mostra alguns exemplos de emoções, pertinentes ao aprendizado escolar.

Ao longo de todo o processo de aprendizagem, essas emoções estão onipresentes, interferindo significativamente, promovendo alterações nesse processo no contexto escolar. "Tudo se passa como se as emoções pudessem assumir o controle do conjunto de nossas funções cognitivas e perceptivas." (CHABOT, 2005, p. 85). As emoções negativas, de acordo com o autor, possuem um impacto ainda maior sobre as funções cognitivas e intelectuais, como a atenção, a percepção e a memorização, fundamentais para o sucesso escolar. Para o referido autor, as emoções negativas são responsáveis por um número considerável de dificuldades de aprendizagem, comprometendo efetivamente o desempenho do educando. Distinguir seus disparadores e compreendê-los é fundamental para desenvolver a inteligência emocional, a fim de



otimizar emoções que geram comportamentos de aproximação e motivação, obtendo benefícios em sala de aula.

Quadro 1
As emoções em relação à escola

Disparadores	Emoções	Comportamentos
Desconforto no sistema escolar	Insegurança (medo)	Evasão escolar (fuga)
Dificuldades em algumas disciplinas (obstáculo)	Frustração (raiva)	Crítica do sistema escolar (ataque)
Fracassos (perda)	Decepção (tristeza)	Desmotivação (retraimento)
Reprimendas e desprezo (situação aversiva)	Humilhação (aversão)	Descompromisso (rejeição)
Feedback negativo da parte do professor (repulsa)	Menosprezo	Réplica desrespeitosa ao professor (condescendência)
Resultados inesperados (situação inesperada)	Estupefação (surpresa)	Nervosismo (orientação)
Sucessos e encorajamentos (situação desejada)	Entusiasmo (alegria)	Motivação, interesse (aproximação)

Fonte: Chabot e Chabot (2005).

Nesse sentido, Chabot e Chabot (2005) defendem que, para detectar emoções do aluno, faz-se necessário, inicialmente, partir da base da comunicação: praticar a escuta do que ele quer dizer. "O papel do educador será, em um primeiro momento, permitir que o aluno identifique, expresse e compreenda suas emoções e reconheça de onde elas proveem" (CHABOT, 2005, p.152). Acompanhar o aluno, nesse processo de identificação, expressão e compreensão de suas próprias emoções, permitirá ao professor, segundo o referido autor, ajudar o educando a administrá-las, abrindo, assim, caminhos para melhorar o desempenho escolar.

À medida que o aluno progride na identificação e expressão de suas emoções, compreende, gradativamente, aquilo que vive. Para Chabot e Chabot (2005), o processo de compreensão seguirá a mesma ordem apresentada no ato de se expressar, ou seja, primeiro o sujeito compreende a situação

vivida para, posteriormente, entender o comportamento manifestado na situação. Na última etapa desse processo, ocorrerá a compreensão das emoções sentidas.

A importância de decifrar o processo de expressão e compreensão justifica-se por toda a complexidade que permeia as relações interpessoais no ambiente escolar. As desordens e dificuldades, encontradas nessas relações e a não resolução de conflitos, levam à necessidade de melhor compreender como se dá o processo de elaboração das emoções, permitindo, assim, a condução das relações de maneira mais acertada e adequada (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002).

Entendendo o exposto e, partindo do princípio de que a busca pela qualidade das relações interpessoais na escola promoverá condições para efetiva aprendizagem do aluno, Chabot e Chabot (2005) reafirma que os avanços, na identificação e expressão daquilo que se sente em profundidade, dependerão da escuta ativa e real, ação que conduzirá à gestão das emoções nas relações interpessoais e intrapessoais. Saber ouvir o outro, com a finalidade de estimulá-lo a expressar suas emoções, e não apenas relatar uma série de acontecimentos, experiências e comportamentos, não acontece com frequência, segundo o autor, pela dificuldade que as pessoas mostram para praticar a escuta verdadeira, ou seja, deixar o outro expressar tudo o que sente sem interrupções interpretativas ou julgadoras que desencorajam a narrativa.

A escuta ativa, a que se refere o autor, promoverá maior proximidade entre professor e aluno, desenvolvendo a qualidade desejada nas relações interpessoais para alcançar a aprendizagem efetiva no campo cognitivo, sendo, portanto, necessária nas habilidades docentes.

O papel das tecnologias digitais e os novos comportamentos juvenis

Tendo sido anteriormente abordada e fundamentada a importância de considerar o comportamento socioemocional dos alunos e a qualidade das relações interpessoais que transcorrem o processo de ensino e aprendizagem, acredita-se, no presente estudo, que se faz necessário também entender o papel das tecnologias digitais no contexto dos comportamentos de crianças e jovens do século XXI, uma vez que as mídias digitais estão presentes desde



o nascimento deles. Desta forma, esses jovens, considerados nativos digitais, têm ao seu alcance vários recursos de comunicação em rede e acesso rápido à informação, tornando a Internet, o telefone celular e muitos outros equipamentos de tecnologia da informação comumente utilizados no cotidiano dos alunos nos diferentes contextos: familiar, social e escolar, perpassando, consequentemente, as relações interpessoais e o comportamento das crianças e jovens.

Validando a afirmação apresentada, Einsestein e Estefenon (2011) destacam que a era digital está mudando comportamentos, relacionamentos e estilos de vida, tendo a Internet atravessado fronteiras, rompendo barreiras físicas e culturais e crescendo de forma célere, chamando a atenção dos pais e dos profissionais da saúde, educação, segurança e comunicação. Segundo as referidas autoras:

Atualmente as crianças e adolescentes vivem em dois mundos: aquele que todos conhecemos, o mundo real, e o mundo digital ou virtual, que parece muito mais interessante e surpreendente, oferecendo aventuras, oportunidades, a busca pela autonomia, mas também, perigos e riscos à saúde. O espaço cibernético, o mundo da Internet e a velocidade da comunicação se tornaram o 'lugar vivo de verdade', onde todos se encontram, aprendem, jogam, brincam, brigam, trocam fotos, ganham dinheiro, começam e terminam amizades e namoros (EISENSTEIN; ESTEFENON, 2011, p. 43).

175

A citação acima reforça a ideia apresentada no início deste capítulo quanto à importância de melhor compreender o universo dessa geração digital para explorar o uso da Internet como ferramenta de comunicação e acesso às informações de forma saudável, segura, educativa, ética, tornando as mídias digitais uma ponte de diálogo entre gerações, perfazendo a rotina de todos os profissionais que atendem a esse público e que estão preocupados com a qualidade das relações interpessoais e o desenvolvimento socioemocional dos mesmos.

Em seu artigo sobre a geração digital, Eisenstein e Estefenon (2011) apresentam seus estudos quanto às mudanças de comportamento de crianças e adolescentes que convivem num mundo cada vez mais veloz e constante de transformação. O quadro abaixo, exposto no citado artigo, mostra o paralelo das características dessa geração que domina a tecnologia e do universo digital:

Quadro 2
Geração Digital: riscos para crianças e adolescentes

Crianças e Adolescentes	Universo Digital
Desafiam limites e transgridem regras e horários	Tudo é sem fronteiras, sem limites e sem demora e simultâneo
Fantasia e imaginação	O anonimato garante a possibilidade de mentir sobre qualquer coisa
Todos querem ter amigos e pertencer a um grupo de iguais e sofrem a pressão dos amigos	Mundos real e virtual se confundem e são criados novos códigos de relacionamento, aumentam os contatos entre o grupo de iguais, mas serão todos amigos?
Tornam alvos preferidos do consumo e da globalização digital	Alvos de vendas on-line e da pirataria digital
Enfrentam crises de valores com seus pais e professores sobre o que é 'realmente' importante no aqui e agora virtual	Não existe a fiscalização e muito menos valores sobre o que é "virtualmente" importante pois tudo é, quase sempre, 'real'.
Procura de sua própria identidade e autonomia. O nome é importante	Construção de uma (ou várias) versão(ões) virtual da identidade. O nome é substituído por senhas e logins
Crescer demora muito tempo	Tudo é rápido e imediato

Fonte: Eisenstein e Estefanon (2011).

Observa-se, no quadro apresentado, como o universo digital responde diante das características dos adolescentes, atendendo aos anseios e necessidade e, ao mesmo tempo, às vulnerabilidades dessa faixa etária, que funde o real e o virtual, não os distinguindo nesse universo imediatista e ilimitado de relacionamentos, informações e realidades.

As referidas autoras destacam, a partir do quadro, o paradoxo existente na relação do adolescente penetrado nesse universo de informações, contatos e conexões e o isolamento que se mostra no meio da rede. Segundo as pesquisadoras, as crianças, adolescentes e jovens de hoje são curiosos, ágeis, têm acesso aos conhecimentos e sabem dos acontecimentos em tempo real por meio de seus celulares. Contudo, afirmam que existe a queda do rendimento escolar e a falta de diálogo, de comunicação e de afeto entre as



famílias, ficando todos perdidos, e com dificuldade de conviver e lidar nas relações nesse mundo virtual, com seus códigos e regras próprias. Para essas pesquisadoras,

A linha limite que separa o uso produtivo e equilibrado da dependência da Internet do uso patológico, está cada vez mais tênue. Trata-se de uma questão de grau, não só do uso quantitativo das horas diante do computador, como também da qualidade dos conteúdos explorados na rede (EISENSTEIN; ESTEFENON, 2011, p. 47).

Preocupações – como as apontadas pelas autoras acima - são citadas com frequência pela SaferNet Brasil (2017) – associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e sem vinculação partidária ou religiosa, fundada em 2005, com atuação nacional, com foco na promoção e defesa dos Direitos Humanos na Internet no Brasil. Com o objetivo de transformar a Internet em um ambiente ético e responsável, essa instituição aponta para a preocupação do uso da Internet, pelos adolescentes, por tempo prolongado, sem análise do conteúdo acessado, aqui caracterizado quando há ausência de autocontrole ou ausência de controle por terceiros, mantendo atividade repetitiva e pouco criativa.

Tal preocupação justifica-se pelos dados estatísticos apontados pela Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos, instituição criada e mantida pela organização acima apresentada, que já atendeu, entre 2007 e 2016, a mais de 13 mil pessoas, em 26 estados, que denunciaram quase 4 milhões de crimes como aliciamento sexual, conteúdos impróprios, violência, fraudes, entre outros relacionados às violações na Internet. Segundo a instituição citada, em 2016, a maioria absoluta dos atendimentos estava relacionada a conteúdo de ódio, violência, discriminação, intimidação e ofensa.

A inquietação por parte dos pais e dos profissionais da saúde e da educação quanto ao uso excessivo e aos conteúdos a que estão expostos as crianças e adolescentes também se justifica pela dificuldade nesse controle, uma vez que é crescente a mobilidade da tecnologia, e os dispositivos estão incorporados na vida de cada um, permitindo que fiquem sempre on-line.

Nesse sentido, Greensfield (2011) apresenta vários estudos que confirmaram a existência de um uso compulsivo ou dependente de Internet e mídias digitais (ABOUJAOUDE, KORAN, GAMEL, LARGE, SERPE, 2006; CHOU,

CONDON, BELLAND, 2005; GREENFIELD, 2008; SHAW, BLACK, 2008; YOUNG, 2011).

De acordo com Greenfield (2011), esse uso excessivo está relacionado à adaptação e à atratividade das mídias digitais que, segundo o referido autor, conecta-se a cinco principais fatores, relacionados a seguir:

1. Fatores de conteúdo – estão associados à abundância de informações e ao prazer proporcionado por elas, como jogos, conteúdos sexuais, compras, entre outros.

2. Fatores de processo e acesso/disponibilidade – as facilidades de acesso e conveniência do anonimato, associadas ao fato de a Internet estar sempre aberta, com liberdade de uso 24 horas por dia, a custos acessíveis são, para o autor em questão, o que melhor caracteriza os fatores de processo e disponibilidade.

3. Fatores de reforço/recompensa – o desejo do conteúdo buscado, assim como o tempo e a frequência que esse produto poderá ser obtido afetam a experiência de atrelamento à Internet. Jogos, conteúdos sexuais, e-mail, compras ou navegação em busca de informações, sustentam, segundo o autor, as estruturas de recompensa imprevisível e variável e garantem o princípio do reforço.

4. Fatores sociais – Greenfield (2011), fundamentado em várias pesquisas e estudos (GREENFIELD, 2008; KIMKIEWICZ, 2007; KRAUT, BRYNIN, KIESLER, 2006; EIJDEN, MEERKERK, VERMULST, SPIJKERMAN, 2008; YOUNG, 2011), afirma que a Internet, ao mesmo tempo que conecta as pessoas, isola-as socialmente. Para o autor, existe uma conexão social calculada dentro de um ambiente de rede social circunscrito.

5. Fatores da Geração Digital (*Generation Digital* ou Gen-D) – Greenfield (2008) identifica como Gen-D as crianças e os adolescentes, nascidos a partir do início século XXI, que foram criados com a Internet e a tecnologia digital. A característica marcante dessa geração é a natural familiarização com o computador, a Internet, *tablets*, celulares e demais aparelhos digitais, sentindo-se confiantes no manejo dessa tecnologia.

Com base nas considerações do autor, sem desmerecimento de todas as conquistas da revolução tecnológica e os benefícios e avanços por ela trazidos, torna-se necessário reconhecer, trazer à consciência e desenvolver o



uso das mídias digitais a favor e a serviço das relações interpessoais, entendendo como estas influenciam e determinam realidades e comportamentos, caminhando para o equilíbrio consciente, saudável e integrado do desenvolvimento da pessoa.

Percurso metodológico

○ estudo ora descrito possui natureza exploratória na medida em que busca se aproximar do objeto e compreender seus limites, principais características e componentes. Embora os estudos sobre as relações emocionais e aprendizagens venham sendo analisados e discutidos há tempos por especialistas em educação e em psicologia, a influência das tecnologias digitais móveis, nos contextos pessoais, familiares e, especialmente, escolares representa nova problemática, para cujo entendimento se demanda novas análises e estudos.

Esta pesquisa de campo foi realizada junto aos alunos matriculados no nono ano de duas Escolas Municipais de São Caetano do Sul, localizadas em bairros distintos objetivando uma amostragem diversificada. Os alunos foram convidados a participar da pesquisa, voluntariamente, tendo a opção de declinar. ○ universo previsto contemplou cerca de 150 estudantes, estimando-se que sua totalidade possui dispositivo móvel digital. Os alunos do último ano do ensino fundamental (nono ano), na faixa etária entre 14 a 17 anos de idade, têm aula com o pesquisador e, portanto, constituem uma amostragem não-probabilística e de conveniência. Dessa forma, conclui-se que a amostragem por acessibilidade atendeu às necessidades desta pesquisa, uma vez que a análise acerca dos resultados deu-se de forma qualitativa (GIL, 2008).

Ainda, para melhor compreensão das respostas oferecidas, realizou-se entrevista on-line, no modelo de grupo focal, com dez alunos selecionados, respondentes e convidados a participar. A participação significativa desses estudantes permitiu aferir os fatores que tiveram maior influência entre aqueles apontados pela análise quantitativa. Essas entrevistas permitiram aprofundar os dados quantitativos obtidos.

○ questionário empregado nesse estudo foi o desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, organização não governamental, criada em 1994, com foco de atuação na melhoria de qualidade da educação de crianças e jovens.

Segundo o relatório de 2016, apresentado no site da organização, em 22 anos de trabalho e pesquisa, o Instituto Ayrton Senna mantém atuação em mais de 60 municípios, de 18 estados brasileiros, formando cerca de 50 mil educadores.

Entre as iniciativas de ação desenvolvidas pelo referido instituto, está a denominada Educação para o século XXI, a qual prevê o desenvolvimento de competências que vão além das já reconhecidas e avaliadas pelos sistemas educativos, como letramento e conceitos matemáticos. São as competências socioemocionais necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais interativo, dinâmico e complexo.

Com base nessa frente de ação, o Instituto Ayrton Senna, em 2016, desenvolveu, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o primeiro instrumento escolar de mensuração de competências socioemocionais em larga escala no Brasil. Esse instrumento pertence a um sistema que integra a avaliação dessas competências às avaliações cognitivas existentes, permitindo o cruzamento dos resultados com informações de contexto socioeconômico e ambiente de aprendizagem. O sistema, batizado de SENNA (*Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment*), originado em Valdivia (2016), visa apoiar gestores e educadores na tarefa de formular, executar e reorientar políticas públicas e práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil.

O referido questionário, adaptado pelos pesquisadores responsáveis para atender aos propósitos e objetivos desta pesquisa, atua como proposta possível de avaliação dos fatores socioemocionais associados aos estudantes, permitindo indicar práticas que possam ser desenvolvidas e aprimoradas em escolas. Entende-se que a mensuração dos dados referentes às competências socioemocionais pode apresentar informações relevantes para promover a melhoria dos contextos de aprendizagem.

Resultado da pesquisa

Entendendo que o investimento nos aspectos socioemocionais é necessário para atender às necessidades dos alunos e melhorar a aprendizagem, uma vez que o desempenho cognitivo dos alunos é beneficiado quando esse grupo decisivo de competências é acionado e desenvolvido de forma



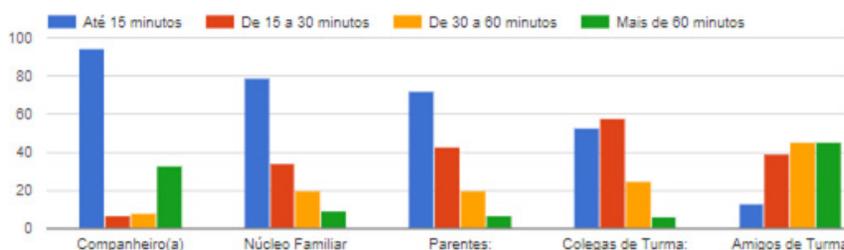
intencional, este estudo pretende contribuir com a educação, em particular do município de São Caetano do Sul, que oportunizou a pesquisa. Mediante a apresentação da influência das emoções e das relações interpessoais na aprendizagem dos educandos, pretende-se nortear as ações dos docentes e equipe pedagógica no processo de formação dos estudantes, identificando dificuldades e desafios, na busca da qualidade do processo educativo escolar.

Os gráficos seguintes apresentam os resultados obtidos após a tabulação das respostas oferecidas pelos estudantes público-alvo desta pesquisa. Com base no referencial teórico apresentado anteriormente, as respostas oferecidas foram analisadas através da estatística descritiva, considerando os perfis socioemocionais apresentados pelos alunos e a utilização da tecnologia móvel digital para acesso às redes sociais por eles. A ênfase dada está, em especial, na percepção dos entrevistados em relação à influência e interferência das mídias digitais e redes sociais no contexto escolar de ensino e aprendizagem e em seus relacionamentos pertinentes ao núcleo familiar, parentes, amigos e colegas.

A análise das respostas ocorreu de forma integrada, buscando complementar informações para que houvesse uma coerente leitura interpretativa, com base nas evidências apresentadas nas respostas e na fundamentação exposta neste estudo.

181

Gráfico 1
Tempo diário gasto para interagir nas redes sociais virtuais



Fonte: os autores.

Neste gráfico, verificou-se que o tempo gasto com colegas e amigos é maior do que o tempo utilizado com familiares.

As informações obtidas nos gráficos relacionados ao tempo de permanência nas redes sociais virtuais com cada núcleo de relacionamento revelam que as relações interpessoais entre os estudantes transcendem os muros da escola em tempo significativo.

Pode-se observar, com base na análise do gráfico 2, que mais de 50% dos jovens participantes permanecem conectados ativamente na Internet por tempo superior a 8 horas diárias. Esse dado nos remete aos estudos de Greenfield (2011), apresentados ao longo desta pesquisa, os quais apontam os fatores que conduzem ao uso da Internet por período extenso.

Gráfico 2
Tempo diário de utilização da Internet (em horas)



Fonte: os autores.

A facilidade de acesso, associada à atratividade dos conteúdos e à sensação de satisfação pela rapidez de se atingir o propósito esperado fazem com que essa ferramenta seja cada vez mais utilizada. Contudo, os estudos do referido autor também apresentam a paradoxal relação de aproximação e afastamento das relações interpessoais. Segundo Greenfield (2011), esse meio de comunicação permite que as relações sociais ocorram em um ambiente seguro e previsível, minimizando os níveis de atenção, risco emocional e conexão íntima, necessários no relacionamento social. Assim, o autor conclui, dizendo que a Internet, ao mesmo tempo que aproxima as pessoas, promovendo relações que independem da distância ou do espaço onde se encontram, as afasta do contato físico, inibindo habilidades necessárias para as relações proximais e presenciais.

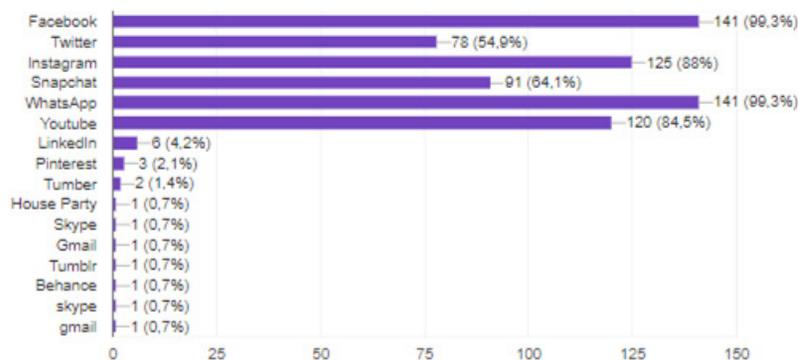
Porém, conforme apresentado no decorrer deste estudo, não basta promover a análise isolada do tempo de uso da Internet pelas crianças e jovens.



Não se pode julgar o uso da Internet como excessivo e prejudicial sem promover a análise ampla e complexa da totalidade que circunda o sujeito. Há de se considerar, sobretudo, a individualidade em cada caso, considerando contexto de vida, qualidade do conteúdo acessado, personalidade, ambiente social e cultural onde a pessoa está inserida. Desta forma, esta pesquisa possibilita a continuidade dos estudos, com aprofundamento em momento adequado, para análise junto aos jovens, pais e familiares de como se dá o aproveitamento do tempo destinado à Internet pelos estudantes participantes deste estudo.

Gráfico 3

Redes sociais virtuais utilizadas pelos participantes da pesquisa



Fonte: os autores.

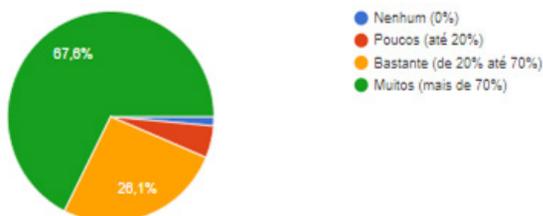
O gráfico 3, acima, mostra que todos os alunos participantes desta pesquisa estão conectados a, no mínimo 4 redes sociais, sendo o Facebook a rede social virtual que mais aparece, com 99,3%.

Esta última informação merece destaque, uma vez que contraria o estudo da empresa de pesquisa norte-americana Forrester Research, o qual revelou, em 2015, que os jovens americanos estavam preferindo outras redes sociais. A pesquisa norte-americana foi realizada com 4.484 jovens americanos, com idade entre 12 a 17 anos, entre os quais, 78% ainda utilizam o Facebook, porém, 65% desses adolescentes consideram essa rede social menos atrativa do que YouTube, Instagram e Snapchat, que receberam melhor avaliação, com cerca de 80% de aprovação. Outras pesquisas, como a realizada pela ComScore, no mesmo ano, revela que o Facebook se mantém

como a rede mais utilizada por atingir o público acima dos 35 anos. Contudo, apesar da tendência migratória dos jovens para outras redes sociais virtuais e, ainda, a utilização destas concomitantemente, o uso do Facebook aparece na quase totalidade dos entrevistados de São Caetano do Sul.

Gráfico 4

Colegas e amigos presenciais que são também virtuais



Fonte: os autores.

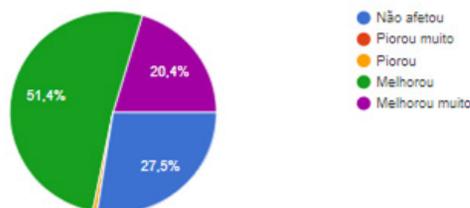
184 O gráfico 4 sinaliza que 93,7% dos entrevistados mantêm a relação com os colegas e amigos presenciais também no âmbito virtual. Curioso apontar que a pesquisa revela, no gráfico 4, aumento da quantidade de amizades através das redes sociais para 46,5% dos jovens. Contudo, 39,4% destes, sinalizam que as redes sociais pouco interferiram nessa quantidade, indicando que as amizades são construídas no espaço escolar, iniciando-se nas interações presenciais. Ressalta-se aqui a importância de trabalhar a qualidade dessas relações na escola, conforme apresentado nos estudos teóricos que fundamentam esta pesquisa, apontados por Goleman (2005), Chabot (2005), Gardner (1998) entre outros, entendendo que a busca por essa qualidade deve ser considerada também como propósito da educação.

A preocupação com o desenvolvimento das competências com Score necessárias para a qualidade das relações interpessoais e o impacto destas no aproveitamento dos conteúdos escolares também foi apontada no relatório do Instituto Ayrton Senna 'Educação para o século XXI', estudo que originou o formato do questionário utilizado nesta pesquisa. Segundo o documento citado, não há como desconsiderar as competências socioemocionais e as relações interpessoais no contexto escolar e o impacto destas no desempenho acadêmico dos estudantes, necessitando, portanto, que professores e demais



membros da equipe pedagógica sejam habilitados para desempenhar um trabalho competente, que assegure o desenvolvimento de tais competências.

Gráfico 5
Influência nos relacionamentos com amigos presenciais



Fonte: os autores.

O gráfico 5 mostra que 51,4% dos entrevistados acreditam que, com a influência das redes sociais, houve avanço no relacionamento com os amigos, somados aos que acreditam que melhorou, substancialmente, o percentual, totalizando 71,8%.

Após a breve apresentação dos dados, conclui-se, quanto à influência das redes sociais nos relacionamentos presenciais, que as respostas dos alunos que participaram dessa pesquisa levaram a algumas inquietações e questionamentos, expostos a seguir:

- Qual parâmetro foi utilizado pelos entrevistados para justificar que as redes sociais melhoraram ou pioraram a qualidade das relações presenciais se eles são nativos digitais, ou seja, as relações já nasceram constituídas e inseridas no contexto digital?
- O que se entende por piorar ou melhorar a relação?

Em face da necessidade da busca por entender melhor as respostas dadas para manter a coerência na análise das mesmas, evitando equívocos interpretativos que desviassem o resultado da pesquisa, optou-se por convidar um grupo de 10 participantes que responderam às perguntas acusando influência positiva das redes sociais sobre os relacionamentos presenciais.

Dessa forma, foi organizada uma videoconferência, no modelo de grupo focal, com o propósito de coletar informações através das interações

entre os participantes, a fim de esclarecer as dúvidas apontadas, optando pela análise qualitativa das respostas.

A conferência durou cerca de 90 minutos, mediados pelo pesquisador, que conduziu o debate com base nas questões levantadas. Pode-se afirmar que a participação foi intensa, com discurso coerente, que sugere a conclusão de que a “melhora” sinalizada pelos alunos está relacionada à ideia da não existência das redes sociais. Segundo os comentários do grupo focal, pensar nas relações sem as redes sociais acarretaria dificuldades na socialização, rapidez e dinamismo, hoje, vividos. Exemplos como escrever uma carta, torcer pela pessoa estar em casa ao fazer a ligação telefônica, ir ao encontro do outro para discutir um trabalho de escola, por exemplo, foram relatados pelo grupo para justificar que as redes sociais melhoraram os relacionamentos com amigos, colegas e parentes. Ao serem questionados se já viveram situações como as relatadas, enfatizando a escrita de cartas para a comunicação com alguém distante, todos os participantes do grupo foram unânimes ao afirmar que essa prática diz respeito a um passado longínquo para eles, vivido, apenas, pelos seus pais ou avós.

186 Assim, a resposta obtida na pesquisa não se refere, efetivamente, a um comparativo real quanto à influência das redes sociais nos relacionamentos, mas ao imaginário dos alunos quanto a não existência das mesmas. O mesmo, conclui o grupo, se refere a uma possível piora de esses relacionamentos sinalizados serem atribuídos às redes sociais virtuais. A denominação “piorou”, utilizada, principalmente, nas relações com o núcleo familiar, diz respeito a responsabilizar as redes sociais virtuais frente ao problema existente nesse núcleo, imaginando que a não existência delas garantiria maior qualidade nessas relações familiares presenciais.

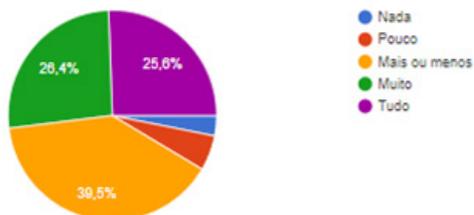
A conferência permitiu o estreitamento de laços interpessoais, em que o aluno sentiu-se valorizado e ativo nesta pesquisa. Ouvir o que os alunos tinham a dizer foi uma importante ação que os manteve coparticipantes do processo, ou seja, a conferência mostrou que, em uma ação significativa, que dá voz ativa ao aluno e o envolve efetivamente no processo, este assume a corresponsabilidade pelos resultados. Assim, entendendo que esta pesquisa não deve se findar em si mesma, após a conclusão do estudo, os alunos receberão o feedback dessa participação, permitindo a compreensão de todo o processo do qual participaram.



Para concluir esta primeira análise de dados, ressalta-se a familiaridade dos jovens com a tecnologia, conforme os estudos de Eisenstein e Estefenon (2011). Observou-se que 100% dos entrevistados utilizam o dispositivo móvel e as redes sociais para comunicação e interação com o outro e com as informações disponíveis, expressando e validando as facilidades desse dispositivo nos relacionamentos interpessoais. Considerando-os nativos digitais, por nascerem em um contexto permeado pelo fácil e natural acesso à Internet e às redes sociais virtuais, infere-se que a citada influência das mídias sobre esses jovens acontece como determinante de comportamento, ou seja, utilizam-se do dispositivo para acessar os conhecimentos que desejam, para a troca de informações e comunicação entre os pares. Dessa forma, acostumam-se com a rapidez e facilidade de acesso promovido pelas redes sociais e todo o conteúdo disponível na Internet, conforme sinalizado por Greenfield (2011), nos estudos que fundamentam esta pesquisa. A informação imediata, que atende à necessidade pontual torna-se suficiente. A escola precisa considerar a realidade atual e as características de sua clientela para que seus objetivos possam ser alcançados.

Em relação à análise das respostas, a atenção já é direcionada à opção dada pelos alunos quanto a concluir o dever de casa (gráfico 6). Mais de 40% apontam que o faz parcialmente, enquanto 26,4%, apesar de fazer a maior parte do dever, ainda não o concluem e apenas 25,6% afirmam que o realiza na totalidade. Essas respostas estão coerentes a uma das queixas dos professores quanto à não entrega dos trabalhos, estudos e tarefas solicitadas. Contudo, 72,5% desses jovens entrevistados utilizam a Internet mais de 6 horas diárias, chegando a 18 horas de acesso, (gráfico 2) o que permite inferir que a gestão de tempo entre participação em redes sociais e realização do dever de casa não ocorre de forma equilibrada, com responsabilidade no cumprimento das tarefas.

Gráfico 6
Ser capaz de concluir o dever de casa

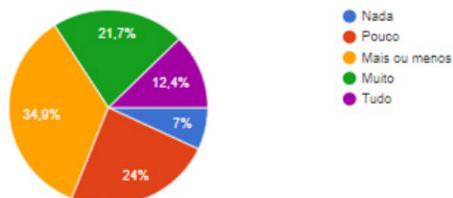


Fonte: os autores.

188

Conforme exposto e fundamentado por Greenfield (2011), a atratividade da Internet, disparada pelo dinamismo e rapidez de informações, além das novidades e facilidade de acesso tornam essa ferramenta mais atraente do que outros deveres, justificando o excesso de tempo destinado às mídias digitais. Corroborando o que diz o autor citado, os estudos de Einsestein e Estefenon (2011), expostos na fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, também esclarecem que a era digital está mudando comportamentos, moldados pelo imediatismo das informações proporcionado pela Internet, o qual atende às expectativas desses jovens, ao contrário do dever de casa costumeiramente encaminhado pelos professores, que demanda tempo, estudo e necessidade de construção e elaboração de respostas de forma mais estática.

Gráfico 7
Capacidade para se manter nos estudos mesmo tendo outras coisas interessantes para fazer

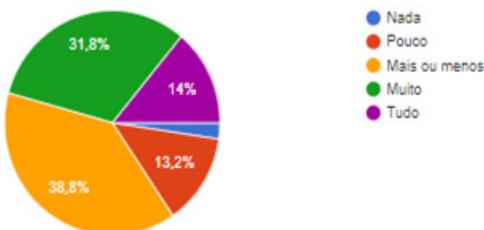


Fonte: os autores.



Os dados do gráfico 7 podem ser interpretados quanto à capacidade de manter o foco nos estudos; isso não é tarefa simples para 65,9% dos alunos.

Gráfico 8
Capacidade de prestar atenção nas aulas



Fonte: os autores.

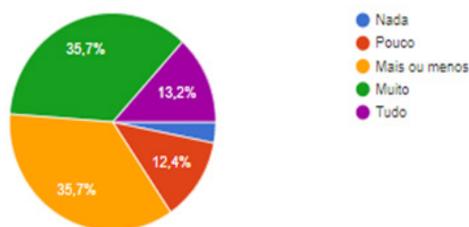
Coerente com a interpretação apresentada na análise do gráfico 6, outras questões, representadas nos gráficos 7 e 8, sinalizam, respectivamente, que, para 65,9% dos alunos, não é fácil estudar diante de outras atividades interessantes a fazer e 54,2% relatam a mesma dificuldade em prestar atenção às aulas.

Resgata-se aqui, conforme exposto anteriormente, a necessidade do envolvimento e interação entre o conteúdo a ser ensinado e as pessoas envolvidas, sendo papel do professor considerar necessidades e interesses dos alunos. Acreditando, portanto, que, para a aprendizagem acontecer precisa fazer sentido e ter significado para o aluno, a linguagem e os recursos utilizados podem ser considerados a ponte para essa significação, ou seja, a escola não pode desconsiderar o universo digital dessa geração.

Contudo, é importante ressaltar que a pesquisa foi feita com público, inserido em um contexto escolar com possibilidade de interação tecnológica, com acesso à Internet, computadores e lousa digital para fins acadêmicos em todas as salas de aula, ou seja, os recursos coerentes com a linguagem da Geração Digital, denominação apresentada por Greenfield (2011) para caracterizar os jovens nascidos a partir do século XXI, e que convivem com as redes sociais digitais naturalmente, estão acessíveis e disponíveis para a aprendizagem. Dessa forma, a dificuldade em prestar atenção às aulas e executar o dever de casa torna-se uma inquietação, merecedora de estudo mais

aprofundado com esse foco. Infere-se, com base nos estudos apresentados, que a escola vem gastando grande energia na disputa com as mídias digitais para obter atenção do aluno. Não basta ter disponível a tecnologia se esta não estiver a serviço desta geração que domina o universo digital.

Gráfico 9
Conseguir ter bom desempenho em uma prova



Fonte: os autores.

190 Completando os dados apontados anteriormente, verifica-se que, apenas, 48,9% responderam que conseguem, efetivamente, ter um bom desempenho em uma prova (gráfico 9). Nesse sentido, pode-se inferir que a expectativa de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares proposta pela escola se afasta dos reais interesses do aluno, ou daquilo que chama sua atenção, o que corrobora a ideia de que o estudo, da forma como aplicado nas escolas, vem perdendo cada vez mais espaço para o universo digital, permeado pelas interações nas redes sociais e navegação na Internet.

Considerações finais

Retomar constantemente o papel da escola e sua função social na perspectiva do processo efetivo de ensino e aprendizagem e os elementos que perpassam e influenciam tal processo deve ser prática constante na ação do professor que se preocupa em garantir o direito do aluno às aprendizagens e ao conhecimento acadêmico. Nessa perspectiva, resgatam-se a aprendizagem significativa e o papel do docente na construção do conhecimento em um contexto permeado de relações inter e intrapessoais, no qual o profissional assume a importante função de mediar as relações para que estas estejam a favor das aprendizagens.



Nesse processo, o professor necessita desenvolver o olhar sensível e atento às características dos alunos, atuando a partir da leitura do contexto e dos comportamentos e emoções que compõe a dinâmica da aula. Diversos autores, conforme apresentados neste estudo, apontam que não se pode mais considerar que as emoções e sentimentos não interferem na aprendizagem das crianças e jovens, seja qual for a cultura em que está inserido. As pesquisas, apontadas neste estudo por Chabot e Chabot (2005), Goleman (2005), Gardner (1998), entre outros, constituem base para tal afirmação, deixando evidente que competências técnicas e os conteúdos disciplinares não são suficientes para a formação integral do ser.

Por outro lado, os dados obtidos, no decorrer da pesquisa, informam que o formato atual, oferecido por nossas escolas, não é adequado à compleição dos nossos alunos, tendo em vista que, segundo os entrevistados, são bem-intencionados, gostam de aprender novidades, e se consideram interessados quanto a novos conteúdos. Contudo, afirmam que não conseguem prestar atenção às aulas, o que aponta para o sentido de que o elo faltante se dá na interação entre o aluno e o conteúdo proposto pela escola. Percebe-se, claramente, que existe a vontade do aluno e o propósito da escola. Pode-se inferir, entre outras variáveis, que faltam alternativas mais sedutoras aos educandos, no que se refere à informação transmitida para que ela se torne conhecimento; isso implica dizer que melhorias podem ser feitas, multimeios utilizados, para a condução dessa informação.

Nesse contexto de aprendizagem escolar, permeado por relações e interações, as competências relacionadas à inteligência emocional, apontadas por Goleman (2005), voltadas para o autoconhecimento e controle emocional, automotivação, reconhecimento de emoções em outras pessoas e habilidade em relacionamentos pessoais devem ser considerados no contexto da sala de aula, por se tratar de espaço privilegiado de relações. Lidar com divergências e conflitos que surgem no decorrer dessas relações deve ser considerado potencial de desenvolvimento de habilidades, não limitando esse trabalho à contenção punitiva, desprovida de reflexão e aprendizagem do grupo. Desta forma, um olhar refinado, que perpassa as primeiras barreiras imposta pelo aluno, é indispensável ao professor que deseja êxito no processo aprendizagem.

Considerando o jovem estudante, nascido no século XXI, um nativo digital, ou seja, imerso na tecnologia móvel desde o nascimento, nas quais as

mídias exercem influência no comportamento e hábito apresentado, há de se considerar que ele apresenta características próprias, entre elas, o pensamento em rede, através de diferentes linguagens e formatos. Nessa perspectiva, o sistema atual de ensino, que trabalha na linearidade dos conteúdos destacados em disciplinas independentes, não corresponde a esse novo formato. Eisenstein e Estefenon (2011), e Greenfield (2011) serviram de base para tal afirmação e revelam que a Internet exerce impacto visível no desenvolvimento, desempenho escolar e social dos jovens.

Inferese, com base no exposto, que não há como desconsiderar a influência do mundo digital sobre o comportamento, forma de pensar e agir dos jovens; desconectar a sala de aula desse universo distancia o aluno dos propósitos da escola.

Coerente com os estudos teóricos levantados, a pesquisa de campo, realizada junto aos alunos das duas escolas de São Caetano do Sul, mostra que o estudante permanece considerável parte de sua rotina imerso a um dispositivo móvel, utilizando, no mínimo, quatro redes sociais para sua interação com outras pessoas, passando até 18 horas conectados aos dispositivos móveis digitais. Esse dado merece atenção pois, considerando Greenfield (2011), ao mesmo tempo que a Internet aproxima as pessoas, potencializando as relações humanas, está também afastando das relações físicas entre as pessoas. Sendo a escola um espaço de interações presenciais, compete aos agentes que dela fazem parte investir em ações que desenvolvam a qualidade dessas relações

À escola compete assegurar seu objetivo central de desenvolver aprendizagens, transformando informações em conhecimentos reais, construindo competências nos aspectos cognitivos e sociais, ampliando o repertório acadêmico, científico, linguístico, artístico e cultural nas mais diversas áreas de conhecimento. Contudo, no mundo globalizado, com informações facilmente acessíveis, para o manejo de tal repertório é fundamental que as pessoas tenham competências relacionais e emocionais bem desenvolvidas, ou seja, considera-se essencial a integração indissociável entre o conhecimento técnico e acadêmico e as competências socioemocionais e relações interpessoais.

Dessa forma, considerando seu público, a educação atual precisa estar voltada à perspectiva da formação integral, a qual não prevê o distanciamento na relação professor-aluno e almeja a união dos aspectos cognitivo e emocional, entendendo que a aprendizagem efetiva ocorrerá através da



consideração e exploração das emoções que perpassam o cotidiano escolar. Para atingir esse propósito, o presente estudo busca a transformação do cenário atual através da formação continuada do professor, para que ele perceba sua importância nesse processo, possibilitando ao docente compreender a influência do relacionamento interpessoal entre professor e aluno, e entre os pares, no desempenho acadêmico e desenvolvimento pessoal, possibilitando, ainda, a reflexão acerca da interferência da tecnologia nessa relação no espaço escolar.

O estudo aqui apresentado tem o propósito de auxiliar o professor no processo de formação docente, visando à identificação de competências e comportamentos dos alunos para reflexão e levantamento de estratégias de ação para atingir os fins educacionais propostos pela escola, garantido a todos os educandos o direito à aprendizagem efetiva, considerando potenciais e comportamentos dos atuais jovens nativos digitais.

Referências

ABOUJAOUDE, Elias; KORAN, Lorrin; GAMEL, Nona; SERPE, Richard. Potential markers for problematic Internet use: a telephone survey of 2.513 adults. **The International Journal of Neuropsychiatric Medicine**, New York, v. 11, p. 750-755, 2006.

ARISTOTLE. **Aristotle Quotes**. Disponível em: <https://www.brainyquote.com/authors/aristotle>. Acesso: em 12 dez. 2017.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 7, n. 2, p. 227-235, jul./dez. 2002.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional: sentir para aprender**. São Paulo: Sá Editora, 2005.

CHOU, Chien; CONDRON, Linda; BELLAND, John C. A review of the research on Internet addiction. **Educational Psychology Review**, v. 17, n. 4, p. 363-388, dec. 2005.

EIJNDEN, Regina van den; MEERKERK, Gert-Jan.; VERMULST, Ad; SPIJKERMAN, Renske. Online communication, compulsive Internet usage, and psychosocial well-being among adolescents: a longitudinal study. **Developmental Psychology**, Washington, v. 44, n. 3, p. 655-665, mayo 2008.

EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana. Geração Digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 42-52, 2011.

FERREIRA, Marlene Cassia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREENFIELD, David. **Virtual addiction: clinical implications of digital & Internet-enabled behavior**. Presentation at the International conference course about new technologies: Addiction to new technologies in adolescents and young people, Auditorium Clinic Hospital, Madrid, Spain, 2008.

_____. As propriedades de dependência do uso de Internet. In: YOUNG, Kimberly; ABREU, Cristiano Nabuco de. **Dependência de Internet: manual e guia de avaliação e tratamento**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

KLIMKIEWICZ, Joann. Internet junkies: hooked online. **Hartford Courant**. Disponível em: <https://tinyurl.com/ycde2je9>. Acesso em: 12 nov. 2007.

Kraut, Robert; BRYNIN, Malcolm; KIESLER, Sara. **Computers, phones, and the Internet**. Oxford University Press, 2006.

SAFERNET. **SaferNet Brasil**. Disponível em: www.safernet.org.br. Acesso em: 15 dez. 2017.

SHAW, M. & BLACK, D. W. **Internet addiction: definition, assessment, epidemiology and clinical management**. *CNS Drugs*, n. 22, p. 353-365, 2008.

VALDIVIA, Gina Pamela Pancorbo. **Propriedades psicométricas do inventário social and emotional (or noncognitive) nationwide assessment (SENNA)**. 2016. 88f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

YOUNG Kimberly; ABREU, Cristiano Nabuco. **Dependência de Internet**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.



WEISSBERG, Michael. **Dangerous secrets**: maladaptive responses to stress. New York: W. W. Norton, 1983.

Prof. Ms. Magnus Guerreiro Thomazini
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Programa de Mestrado Profissional em Educação
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Grupo de Pesquisa ETICO
E-mail: prof.magnusthomazini@gmail.com

Prof. Dr. Elias Estevão Goulart
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Mestrado Profissional em Educação
Líder do Grupo de Pesquisa ETICO
E-mail: elias.goulart@uscs.edu.br

Recebido 11 jun. 2018

Aceito 11 ago. 2018

Ritualismo e nacionalização da escola primária em Santa Catarina (anos 1940)

Ademir Valdir dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

Objetiva discutir o ritualismo como aspecto da organização política e pedagógica de escolas primárias de Santa Catarina na década de 1940. Analisa rituais entendidos como parte do coletivo de práticas e políticas que almejaram forjar nas crianças atitudes cívico-patrióticas, com a utilização da escola a serviço da nacionalização. É uma pesquisa documental embasada na análise de atas e programas de rituais produzidos em escolas rurais de região de imigração alemã, efetuada através da análise de conteúdo, com o uso de codificação. Os resultados mostram que os rituais eram cerimônias e festas que celebravam datas e personagens históricos, cuja natureza nacionalista é revelada por hinos, canto, poesia, desfile cívico, mostra de Educação Física, ginástica, teatro, jogos, brincadeiras, distribuição de prêmios e doces. Indicam também que pretendiam a formação infantil conforme o pensamento republicano. E almejaram inculcar devoção à pátria, gerando, na escola, um ambiente de ritualismo para nacionalizar a infância.

Palavras-chave: História da educação brasileira. Escola primária. Festa escolar. Nacionalismo.

196

Ritualism and nationalization of the elementary school in Santa Catarina (1940s)

Abstract

It aims to discuss ritualism as an aspect of the political and pedagogical organization of elementary schools in Santa Catarina in the 1940s. It analyzes rituals understood as part of a collective of practices and policies that aimed to forge in children civic-patriotic attitudes, with the use of the school at the service of nationalization. It is a documentary research based on the analysis of minutes and ritual programs produced in rural schools in a German immigration region, carried out through content analysis, using coding. The results show that rituals were ceremonies and celebrations celebrating historical dates and characters, whose nationalistic nature is revealed by hymns, singing, poetry, civic parade, Physical Education show, gymnastics, theater, games, plays, distribution of prizes and sweets. Results also indicate that they intended child formation according to republican thinking. And they wanted to inculcate devotion to homeland, generating, in the school, an atmosphere of ritualism to nationalize childhood.

Keywords: History of Brazilian education. Elementary school. School party. Nationalism.



Ritualismo y nacionalización de la escuela primaria en Santa Catarina (años 1940)

Resumen

El objetivo es discutir el ritualismo como aspecto de la organización política y pedagógica de escuelas primarias de Santa Catarina en la década de 1940. Analiza rituales entendidos como parte del colectivo de prácticas y políticas que pretendían forjar en los niños actitudes cívico-patrióticas, con la utilización de la escuela al servicio de la nacionalización. Es una investigación documental basada en el análisis de programas de actas y rituales producidos en escuelas rurales de región de inmigración alemana, efectuada a través del análisis de contenido, con el uso de codificación. Los resultados muestran que los rituales eran ceremonias y fiestas que celebraban fechas y personajes históricos, cuya naturaleza nacionalista es revelada por himnos, canto, poesía, desfile cívico, muestra de Educación Física, gimnasia, teatro, juegos infantiles, distribución de premios y dulces. También indican que esos rituales pretendían la formación infantil según el pensamiento republicano. Y pretendían inculcar devoción a la patria, generando en la escuela un ambiente de ritualismo para nacionalizar la infancia.

Palabras clave: Historia de la educación brasileña. Escuela primaria. Fiestas de la escuela. Nacionalismo.

Introdução

Constituintes da cultura material e simbólica escolar, os rituais são componentes do fenômeno educativo e expressam aspectos da formação pedagógica, abrangendo o pessoal administrativo, a organização burocrática, os programas, os controles e as provas (CURY, 1987). Com base na admissão de tal conceito, torna-se viável discutir os rituais enquanto mecanismos para disciplinar, como meios práticos de impor novos ritmos, formas e conteúdos para ocupar o tempo, entendidos como necessários e mais adequados aos contextos. Além disso, se concebe que os rituais podem funcionar como ações aliadas de outras transformações da organização educacional requisitadas pelas circunstâncias, conformes ao ideário social que se busca instalar. Argumento ainda no sentido de que por admitir uma conjugação de costumes, regras e práticas, o ritual inclui cerimoniais como as “festas escolares”, concordando

[...] que elas compõem fatos sociais, e o seu estudo ganha importância não somente do ponto de vista histórico, mas também

antropológico, colocando em destaque momentos simbólicos de integralização dos atores do universo escolar em frente à construção de instrumentos que as viabilizem na qualidade de fenômeno cultural (BENCOSTTA, 2010, p. 251).

Já o ritualismo deriva da compreensão de que é possível promover a integração e o demasiado apego às formalidades, por meio da utilização de simbologia do campo cultural inserida na repetição sistemática de rituais, de modo a conciliar os sujeitos com o meio e gerar consistência dos ideais sociais apresentados como desejáveis ordenadores da realidade. Em decorrência, admite-se a possibilidade de que as cerimônias e festas escolares possam ter representado momentos de instituição do uso exacerbado do ritual: manifestação presente como protocolo, rotina, culto e costume.

O objetivo deste texto é apresentar e discutir o ritualismo como aspecto da organização política e pedagógica de um conjunto de escolas primárias de Santa Catarina na década de 1940. Busca-se caracterizar e analisar rituais escolares entendidos como expressões de parte do coletivo de práticas e políticas que almejavam forjar nas crianças atitudes cívico-patrióticas e discipliná-las para ocupar o tempo, com a utilização da escola primária a serviço de um projeto de nacionalização.

O estudo se alicerça na hipótese de que, de modo geral, e atingindo a diversidade institucional então existente, o ritualismo serviu à formação da infância buscando harmonização com aspectos do ideário do período republicano. Isto porque a escola pública primária deveria assimilar novas orientações quanto às suas práticas, segundo a afirmação de um regime político intimamente vinculado à modernização educacional administrativo-pedagógica, que foi incorporando, ao longo do tempo, aspectos do nacionalismo. Em função disto, a investigação dialoga com investigações que mostram que, desde meados do século XX, mas sobretudo nos anos de 1930 e 1940, os quais compreendem um período do governo de Getúlio Vargas, instituições escolares foram utilizadas como ambiente para uma campanha de nacionalização em que os rituais tomaram parte.

Quanto à metodologia, está embasada em pesquisa documental, utilizando como fontes primárias atas e programas que expressam atividades ritualísticas inseridas no currículo de um conjunto composto por dez escolas de ensino primário. A análise de atas e programas é efetuada através do processo



de codificação, componente da metodologia de análise de conteúdo, atividade em que o investigador organiza e agrupa termos considerados como indicadores, com o propósito de descrição das características do conteúdo, por meio de recortes do texto (BARDIN, 1977). A amostra de instituições é caracterizada na próxima seção, seja para situá-la no panorama mais amplo da educação brasileira, como também devido às particularidades do processo histórico de sua criação e funcionamento em Santa Catarina. Na sequência, são abordados o contexto republicano e os aspectos da ritualidade ali presentes. Como núcleo da escrita, o texto propõe um exame do teor de atas e programas dos rituais, descrevendo e analisando cerimônias e festas realizadas nas escolas, à luz de outras fontes e referenciais. Ao final, são elaboradas considerações que propõem contextualização das finalidades e significados sociais, culturais e políticos do ritualismo nas escolas catarinenses na década de 1940.

A diversidade de instituições escolares em Santa Catarina

Para que se tenha clareza sobre a natureza das instituições que compõem a amostra, cabe introduzir alguns elementos quanto às suas origens e às transformações por que passaram no decurso histórico. Muitas das escolas que, na década de 1940, estavam ativas e mantinham a denominação de isoladas, existiam desde o período Imperial e estavam espalhadas pelo território catarinense. Mas nem sempre foram assim designadas. É que, no final do século XIX ou nas primeiras décadas da centúria seguinte, boa parte daquelas havia sido fundada por iniciativa de comunidades cuja composição populacional incluía, quando não a, totalidade, um significativo número de imigrantes estrangeiros de diversas etnias que havia se fixado em Santa Catarina, nas chamadas colônias.

Disso, resultaram, entre outros empreendimentos sociais, escolas em que a organização pedagógica e didática foi marcada por referenciais culturais distintos dos brasileiros, como a utilização de idioma estrangeiro e de arranjos curriculares cuja matriz de conhecimento era internacional. Conforme os estudos organizados por Fiori (2003), no sul do Brasil, existia considerável número de instituições cuja denominação inicial trazia consigo o caráter étnico que as marcava culturalmente: escolas *alemãs*, *italianas*, *polonesas*, entre

outras. Por isso, foram classificadas pelo governo como comunitárias, privadas ou mesmo como estrangeiras no Brasil. Com o passar dos anos e devido às trocas interculturais, mas também em função de modificações nas políticas educacionais, ocorria um abasileiramento que impactava na identidade institucional. De acordo com Santos (2014), no período entre o final dos oitocentos e os anos 1930, as típicas “escolas alemãs” catarinenses gradativamente se transformaram em “teuto-brasileiras”. Porém, isto não resultou em que essas escolas e as comunidades do entorno fossem entendidas como genuinamente brasileiras. Pelo menos até a metade da década de 1940 continuava ocorrendo um processo de nacionalização das escolas situadas nas regiões de imigração alemã, liderado pelos governos federal e estadual:

Calcou-se na prescrição de práticas culturais para a infância e juventude com ascendência estrangeira, imbuídas de valores e atitudes que pretendiam o aprendizado e inculcação não apenas na língua portuguesa, mas de um patriotismo devotado à nação brasileira. O período do Estado Novo (1937-1945), capitaneado por Getúlio Vargas, foi o momento de sua maior exacerbação, embora diversas expressões de nacionalismo viessem sendo gestadas desde a Primeira Guerra Mundial. Alimentadas pela legislação e por órgãos de gestão educacional, campanhas de abasileiramento foram dirigidas às escolas de imigrantes e tinham o objetivo de orientar a ação pedagógica para uma consequente extinção do germanismo nas comunidades alienígenas (SANTOS, 2015, p. 336).

Especificamente em 1938, leis federais proibiram, definitivamente, a atividade das ainda consideradas escolas estrangeiras (BOMENY, 1999). Mas aquelas que conseguiram manter sua atividade devido atender às mudanças requisitadas, na sua estruturação didático-pedagógica e administrativa, acabaram incorporadas aos sistemas municipais ou estaduais, recebendo novos nomes e classificação.

E coube àquelas escolinhas do meio rural manter a denominação: antes isoladas devido à distribuição na geografia catarinense, ganhavam agora um nome oficial que, de certo modo, preservava alguns aspectos de sua identidade. Isto porque, geralmente, essas escolas estavam situadas em áreas rurais ou suburbanas, funcionavam sob a responsabilidade de um único professor (unidocência) e ofertavam três ou quatro séries agrupadas em uma



mesma sala de aula (multisseriadas). E embora existam registros de edificações que foram erguidas com a única finalidade de abrigar a instituição, a maioria das escolas isoladas mantinha uma infraestrutura simples, por vezes precária. Era comum que funcionassem em uma casa que servia também como moradia para o docente, ou compartilhando algum lugar pertencente à comunidade religiosa local. Quando chamadas de mistas, atendiam a crianças de ambos os sexos. E como desdobrada ficou conhecida cada uma das frações restantes da cisão efetuada em uma instituição devido a um excedente no número de matrículas, reagrupando os estudantes de modo que pudessem ser atendidos em outro tempo e espaço escolares, em novas classes.

Embora ensinassem a ler, escrever e contar, representando a única possibilidade histórica de instrução elementar para boa parte da população infantil, a partir das primeiras décadas do século XX, as escolas isoladas vinham sendo apontadas como sinônimo de atraso em relação a emergentes propostas educacionais de inspiração republicana que traziam um discurso modernizador, de que foi veículo o denominado grupo escolar: a retórica da formação de um novo sujeito, preparado para auxiliar o desenvolvimento e vir a ser um cidadão a serviço da pátria. Segundo Teive e Dallabrida (2011, p. 17), a instituição dos grupos escolares se deu a partir de 1911, com a criação de unidades nas principais cidades catarinenses em meados do século passado: “[...] afinando a modernização do seu ensino primário com o modelo de escola graduada em circulação no mundo ocidental desde a segunda metade do século XIX”. Devido às transformações causadas na história da escolarização brasileira, o grupo escolar tem sido objeto de várias pesquisas e de decorrente visibilidade. Porém, cabe lembrar que, em Santa Catarina, foram inaugurados apenas sete grupos escolares, que, descentralizados na geografia estadual e instalados no ambiente urbano das cidades-polo da época, acabaram por atender a uma pequena parcela da população estudantil. Portanto, às centenas de pequenas escolas primárias rurais cabia seguir atuando.

Estabelecidas, portanto, diferenciações quanto ao tipo de instituição focalizado e aos contextos considerados para interpretação, analisa-se, pois, a programação de rituais, descritos em documentos produzidos em escolas primárias rurais situadas em localidades remanescentes do processo de imigração alemã, vistas pelo governo como necessitando ser abrasileiradas. Tal recorte geográfico e tipológico acabava utilizado como motivo para que a

nacionalização fosse efetivada, vindo a ser as escolas isoladas e assemelhadas o principal alvo das campanhas.

Por isso, este estudo é justificado como um modo de trazer, à tona, elementos do fenômeno educacional pautados pela ampliação do foco sobre a diversidade de instituições que existia. Dito isso, considerada a diferenciação citada e que exige outras perspectivas analíticas, este texto busca acrescentar na historiografia por tratar de rituais em escolas menos visíveis nos estudos em história da educação, mas atuantes na oferta de ensino primário em Santa Catarina num âmbito cronológico de busca pela consolidação do regime republicano.

A criação de um ambiente para o ritualismo

202 Numa caracterização da educação escolar no Brasil republicano, são intruzidos, inicialmente, alguns elementos do período que constitui a Primeira República ou República Velha (1889-1930). Segundo Nagle (1997, p. 268), nessa época, a escola primária era incumbência da administração de cada um dos Estados; por esse motivo, o Governo Federal, tardiamente, veio a se preocupar com a qualidade do ensino, o que teria ocorrido muito mais em função de vir à tona a “[...] situação humilhante revelada pelas estatísticas escolares, referentes à escola primária [...]”, propagada na Conferência do Ensino Primário de 1921.

De acordo com a tese de Nagle (1997), a defesa da escola primária foi uma das características do processo de “entusiasmo pela educação”, questão de fundo político que preconizou o aumento do número de instituições de modo a que se buscasse ter escola para todos – melhor dizendo, para o povo; outrossim, tal aspecto constituiu um dado típico da ação republicana, envolvendo os Estados numa difusão da escolarização, sendo que, particularmente na região meridional do país, acabou por fundir a luta contra o descaso pela educação primária com as campanhas nacionalistas. Ou seja, há uma relação entre os fenômenos de republicanização e nacionalismo.

Então, para que se tornem mais nítidas as análises a serem feitas, ratificam-se alguns argumentos derivados: “Duas tendências precisam ser ainda mencionadas a respeito da escola primária [...]: a da *nacionalização* e a da *regionalização e ruralização*” (NAGLE, 1997, p.272, grifos meus). Como



indicado, o nacionalismo é evocado devido ao fato de que as instituições que constituem objeto deste estudo foram alvo de campanhas nacionalistas, ao mesmo tempo que a localização de escolas primárias, em áreas rurais, as vincula a outra tendência destacada.

Os propósitos de nacionalização avançaram, notoriamente, na primeira metade do século passado, enfatizando a devoção ao Brasil como a única e verdadeira pátria e, ao mesmo tempo, buscando desconstruir qualquer referência cultural oriunda de outra nação presente no meio social, especialmente durante o governo de Getúlio Vargas (1930-45) e, com mais vigor nacionalista, no período do Estado Novo (1937-1945):

[...] nas regiões catarinenses de imigração alemã, a educação escolar foi utilizada como veículo para a construção de uma identidade nacional alinhada à campanha de nacionalização então em voga. A ação governamental foi orientada para que as *práticas pedagógicas e a gestão das escolas se tornassem instrumentos ideológicos a serviço do enaltecimento de valores e atitudes tidos como alicerces de um patriotismo parametrizado por fatores genuinamente brasileiros*, que deviam contrapor-se aos aspectos sociais e culturais estrangeiros (SANTOS, 2010, p. 108, grifos meus).

Como anteriormente indicado, a difusão de uma escola primária moderna, aos moldes republicanos, vinha sendo proposta através da criação dos grupos escolares. Essa empreitada, alicerçada por medidas lançadas a partir da década de 1910, tal como a reforma da Escola Normal Catarinense, tinha por objetivo a formação de professores modernos e patrióticos; nesse panorama, conforme as análises de alguns historiadores, o grupo escolar é visto “[...] como a escola da República por excelência [...] praticamente restrito ao mundo urbano [...]”, sendo que nele também eram realizados rituais, especialmente as “festas escolares republicanas” de caráter cívico promotor do regime (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 23 e 152). Devido a isso, faz-se necessário ter o grupo escolar como mais um parâmetro de análise e comparação, já que são tidos como emblemáticos da modernização educacional. Esse argumento vai ao encontro do que indica a pesquisa de Azevedo e Cabral (2015/2016, p. 177), dedicada às relações entre a República e as festas escolares num grupo escolar mineiro entre 1912 e 1930, segundo a qual as festividades “[...] representavam mais uma forma encontrada pelo diretor da

escola para desenvolver, através de práticas “ritualizadas” e “simbólicas”, os “ideais republicanos”.

Conforme Teive e Dallabrida (2011), as festas e comemorações cívicas republicanas no Brasil – aqui entendidas como rituais – tiveram sua origem em legislação datada de 1890, sendo que, em Santa Catarina, foram reafirmadas, em 1914, como integrantes do Regimento Interno dos Grupos Escolares; a programação anual podia envolver atores da unidade escolar como o diretor, professores e alunos, mas também convidando familiares dos estudantes e autoridades externas das comunidades, devendo contemplar, no mínimo: o dia três de maio quando se homenageavam a Descoberta do Brasil e a Festa das Aves, o sete de setembro associado à Independência do Brasil e à Festa das Árvores, o 19 de novembro quando havia a Celebração da República e a Festa da Bandeira; por fim, a data de 30 de dezembro, onde se encerravam os trabalhos do ano letivo. Ademais, a pesquisa de Bencostta (2010) – sobre representações e imagens de festas escolares em grupos escolares de Curitiba – indica que, além daquelas reverenciando datas patrióticas, havia outras comemorações próprias da cultura festiva escolar:

204

[...] que a escola celebrava dentro de um calendário que, apesar de não ser tão rígido quanto o cívico, dispunha os alunos que, sob a supervisão dos seus professores, teatralizavam, em diferentes momentos do ano escolar, representações festivas de cunho religioso, popular e outros sugeridos pela própria escola (BENCOSTTA, 2010, p. 248).

Toma-se como premissa o fato de que as políticas educacionais que solicitavam a realização dos rituais atuaram desde as primeiras décadas do século XX e se perpetuaram durante os anos 1940, com idênticos objetivos formativos no conjunto das escolas primárias existentes. Mesmo que o Grupo Escolar fosse a instituição mais prestigiada do cenário educacional republicano, a exigência política de replicação dos rituais nas demais instituições de ensino primário, como nas escolas isoladas e desdobradas, seria também necessária, estabelecendo a irradiação e compartilhamento de mecanismos didático-pedagógicos de regulação e disciplinares, aos moldes de modernização nacional que se enfatizava. De modo geral, há concordância quanto à ritualização “[...] como um espaço de sociabilidade capaz de contribuir



na construção de interpretações históricas do universo escolar” (BENCOSTTA, 2010, p. 247).

Nesse âmbito, era preciso agir na internalidade dos trabalhos escolares, chegar às salas de aula e aos outros espaços – pátios, ruas, salões comunitários, entre outros –, agindo no ambiente social e orientando as comunidades quanto às mudanças. Para tanto, às práticas pedagógicas – como práticas sociais e históricas – acabaram sendo incorporados rituais formativos de cariz didático-pedagógico cívico e moralizador. Mas, na medida em que nas escolas das regiões de imigração alemã a realização de rituais se tornava prática recorrente, repetida e com ênfase nos conteúdos e atitudes que pudessem contribuir para a nacionalização, acabaria caracterizando um exercício de ritualismo.

Um exame dos rituais: as cerimônias e festas escolares

Desde os primórdios de sua instituição como prática curricular na escola primária catarinense, a realização de rituais era incumbência dos professores. Essa atribuição legal aos docentes fica clara num incisivo ofício de 16 de abril de 1923, assinado pelo Diretor da Instrução Pública Henrique Fontes e endereçado ao Secretário Municipal de Joinville Aristides Rego: “Confirmo meu telegrama de 14 do corrente, do teor seguinte: Professor João Welsch não poderá ser aproveitado porque *foi exonerado por não querer participar festas cívicas* realizadas por ocasião centenário independência. Saudações. Saúde e fraternidade” (SANTA CATARINA, 1923, grifo meu). Portanto, havia até mesmo punições pela não adesão às comemorações patrióticas.

Note-se que o professor citado tem sobrenome alemão e atuava na região de Joinville, uma importante área de colonização com imigrantes germânicos. Teriam sido esses os fatores culturais que o levaram a não querer participar das comemorações dos cem anos da independência do Brasil? Seria o professor Welsch orientado por uma racionalidade e percepção daquele ritual como algo externo e superficial, distante do simbolismo cultural que compartilhava? Fato é que o ambiente histórico republicano propunha uma ritualidade que preconizava expressar sua própria linguagem simbólica, presente desde as primeiras décadas do regime, como ratifica Araújo (2004, p.135): “A década de 1920 foi pródiga em reverenciar símbolos nacionais

(hinos, bandeiras, datas comemorativas, heróis, estátuas, obras e instituições), [...] como que garantidores de uma coesão social e de uma identidade dos indivíduos com a nação”.

Conhecer e saudar os governantes integrava os conteúdos dos rituais. Para exemplificar, evidenciam-se comemorações referentes ao período de governo ditatorial de Getúlio Vargas. Da Escola Duque de Caxias, existe parte do Programa da inauguração dos retratos de Vargas e de seu interventor em Santa Catarina, Nereu Ramos, datado de novembro de 1941. Dividido em duas partes, na primeira indica o dia 10, que rememorava a implantação do Estado Novo, trazendo elementos do cenário político ao qual a escola e a comunidade estavam subordinadas:

I. Às 9 horas concentração dos alunos e do povo.

II. Às 9 e 30 na sala de aula discurso da professora sobre o acontecimento sendo em seguida inaugurado o retrato do Chefe da Nação.

[...] VIII – Hino Dr. Getúlio Vargas (JARAGUÁ DO SUL, 1941).

206

Note-se o protagonismo docente, a quem cabia conduzir o cerimonial. Em seguida, na parte cujo registro é de 15 de novembro, há uma proposta idêntica de organização do tempo: “I. Às 9 horas concentração dos alunos e do povo do pátio da escola. II. Às 9 e 30 reunião de todos [...] na sala de aula onde usou a palavra a professora sendo em seguida inaugurado o retrato do Sr. Dr. Nereu Ramos” (JARAGUÁ DO SUL, 1941).

Uma fonte de 10 de novembro de 1941, da Escola Pública Municipal General Osório, descreve dois rituais de mesma natureza. O “Programa dos festejos realizados nesta escola em prol do Brasil Novo” mostra a penetração da proposta de formação cívica de abasileiramento em regiões onde houve imigração europeia. Mantém o tom de enaltecimento dos líderes, próprio do autoritarismo, assim como enfatiza o território nacional como Minha terra, apelando ao repertório simbólico-cultural de pertencimento à nação, indicando não apenas o lugar onde se nasce, mas também onde se vive.

2º.) Inauguração das fotografias de Dr. Getúlio Vargas e do Dr. Nerêu Ramos e preleção pela professora.

3º.) Brasil Novo – canto.

4º.) Minha terra – pela aluna Edite Becker.



5º.) Brasil – pelo aluno Evaldo Lierman.

6º.) A juventude – pela aluna Arací Luneli (JARAGUÁ DO SUL, 1941).

O fato é que durante a campanha de nacionalização eram abundantes as exigências de ritualização envolvendo a população estudantil da escola primária, seja nos grandes atos públicos a que Vargas comparecia e que tinham lugar na capital federal ou em cidades maiores como São Paulo, seja nas iniciativas, construídas nas pequenas escolas interioranas e que buscavam reproduzir aquelas cerimônias conforme os recursos disponíveis. Tanto é que, em 1943, veio a público a obra *Comemorações do Estado Nacional 1932-1942: na voz das classes e na palavra do chefe*, destinada a historiar, em tom apologético, eventos acontecidos sob o comando de Vargas. Peça integrante do aparelho de propaganda montado no Estado Novo, a escrita apresenta a escola como lugar da infância e juventude. Numa das seções, traz “As homenagens do mundo infantil [...]”, relatando celebração no Rio de Janeiro “[...] onde milhares de crianças das escolas públicas do Distrito Federal se reuniram para homenageá-lo, na manhã de 10 de novembro” (RIO DE JANEIRO, 1943, p. 45). O texto, marcado por tom épico, arrolando o cenário palaciano e a presença de uma multidão, fornecia exemplo de inspiração para o ritualismo que vinha sendo reproduzido, em menor escala, nas escolas catarinenses, sugerindo intensidade de exaltação dos presentes:

No momento em que o Presidente desceu do carro em frente ao edifício do Palácio Municipal, toda a massa infantil, em coro orfeônico, entoou o Hino Nacional, seguindo-se-lhes outros hinos e canções patrióticas que arrancaram aplausos prolongados da multidão estacionada nas imediações (RIO DE JANEIRO, 1943, p. 45).

Outro ritual, descrito no “Programa dos festejos nesta escola dia 15 de novembro” alude à Proclamação da República, mas, além disso, inclui itens de inspiração lúdica, como “Pirolito (bailado) pelos alunos”, “O Batalhão (comédia) por um grupo de alunos” e “Carteei - pelo aluno Evaldo Lierman” (JARAGUÁ DO SUL, 1941). Nesse caso, incorpora aspectos que visavam divertir e admite uma simbologia vinculada à cultura da infância, fácil de ser internalizada.

E foi num domingo, 29 de novembro de 1942, que ocorreu a Festa de Encerramento da Escola Isolada Municipal Duque de Caxias. O ritual consta

de três partes, que envolveram os hinos Nacional e a Bandeira, mas também “As violetas (poesia)”, “Jogos e brinquedos infantis e distribuição de prêmios” e “Exercício de Ginástica” (JARAGUÁ DO SUL, 1942). A Ginástica visava inculcar obediência e respeito, numa perspectiva de militarização da infância própria da inspiração nacionalista. É evidente que, para dar suporte a tais práticas corporais, cuja função de disciplinar e controlar é latente, já existia, há algum tempo, literatura destinada à orientação docente. *Os Exercícios de Gymnastica – Usados nas escolas publicas do Estado de Santa Catharina*, por exemplo, reúne instruções “Preliminares” como “O professor dará as vozes, tendo em vista que ellas sempre se compõem de dois tempos: o de advertencia e o de execução”, “Exercicios preliminares para formatura” como “Direita – volver”, “Descançar” e “Sentido”, Formatura e Exercicios calistehnicos, sendo estes últimos destinados, também, às seções femininas (SANTA CATARINA, 1920). Essa componente do ritualismo corporal se espelhava nos ideais do escotismo então em voga. Portanto, vinha a se constituir também como expressão de características de base biológica, mas que se vincula à linguagem simbólica do ambiente cultural vivido e aos objetivos formativos almejados.

208

Portanto, a essa altura, é possível afirmar sobre a permanência histórica das recomendações para que os rituais integrassem a rotina escolar. Segundo Azevedo e Cabral (2015-16, p. 181): “Existia uma fiscalização que visava avaliar as tarefas realizadas no estabelecimento, e se estas estavam de acordo com as disposições legais”. O Diário Oficial do Estado, de 18 de dezembro de 1941, em que consta a Portaria nº 275 assinada por Ivo D’Aquino, Secretário de Estado nos Negócios do Interior e Justiça, não só confirma a presença de rituais como também indica formas para o seu controle ao serviço de inspeção escolar: no artigo 1º. exara que “Os processos ou papéis, relatórios, mapas, quadros, balancetes, atas, programas de festas, jornais escolares e, em geral, os documentos que, por si, contenham as informações necessárias não devem ser acompanhados de ofício [...]”; e no parágrafo 4º. recomenda aos inspetores que a “realização de festas e solenidades escolares” devia ser registrada no “[...] verso dos mapas de movimento” (SANTA CATARINA, 1941, p. 4, grifos meus).

Assim, regulada pela política educacional vigente, a inspeção escolar estava comprometida não somente com o registro de festas e solenidades, mas também com a nacionalização. De acordo com Santos (2008), os Termos de Visita dos inspetores às escolas catarinenses revelam um fundamento étnico



distintivo. Por exemplo, o termo de 29 de outubro de 1941, assinado pelo inspetor João Romário Moreira, assim se refere ao alunado da Escola Municipal Desdobrada de Estrada Isabel Alto, no distrito de Hansa: “Alunos – mais ou menos desembaraçados e disciplinados; há 13 genuinamente brasileiros, 14 de origem italiana, 18 de origem polonesa e 41 alemã” (JARAGUÁ DO SUL, 1941). Cabe questionar o que o inspetor entendia por “genuinamente brasileiro”, um ponto polêmico que alude ao fundamento racial da campanha de abasileiramento e que impregna de significados o plano simbólico-cultural que envolvia as instituições e seus atores na década de 1940. Portanto, cabia ao inspetor escolar um registro particular: o de caracterizar a população infantil quanto à identidade étnica.

A maioria dos programas comemorativos foi manuscrita. Já o *Convite e Programa de Homenagem ao Dia da Pátria* é datilografado. Elaborado por alguém da Escola Isolada Municipal Osvaldo Cruz, município de Corupá, relata uma programação extensa, que começou com hasteamento e saudação à bandeira e com um “Discurso em homenagem à data pela Professora”. Previa, em seguida, um “desfile até o salão” (um espaço comunitário) onde se realizou um “Programa Desportivo” com sete itens, entre os quais, uma “Demonstração de Educação Física”. Por fim, uma “Parte Cívica no Salão” que incluía três momentos: no primeiro, envolvendo os hinos e a declamação; no segundo, trazendo quatro novas declamações poéticas como “Independência ou Morte” e “Viva D. Pedro”; e, na terceira parte, intitulada “Ato Variado”, constam seis itens com títulos curiosos como Jujú Balangandans, Eu Dei (Canto) e Os Pretinhos da Guiné (ESCOLA ISOLADA MUNICIPAL OSVALDO CRUZ, [194?]). Acerca dessa última, pode-se inquirir sobre suas intencionalidades tendo em mente a terminologia pretinhos e a indicação de outro espaço geográfico que não o Brasil. Sair do ambiente escolar para abrigar boa parcela do diversificado programa evidencia que os objetivos de sua realização previam alcançar a comunidade externa, aumentando sua visibilidade. Quer dizer, criavam-se rituais a ser compartilhados pelo máximo de pessoas possível.

O programa de encerramento das aulas de 1944 da Escola General Osório, datado de 30 de novembro, traz uma figura colorida que retrata uma menina de vestido azul, com laços de fita e que carrega um buquê. O programa era eclético:

1º.) Hasteamento da Bandeira com o Hino nacional.

- 2°. Saudação pelo aluno Vanderlei Mauro Lenzi.
 - 3°. Preleção pela professora.
 - 4°. As férias – poesia – pela aluna Eri Gorisch.
 - 5°. As aulas – poesia – pela aluna Darci Paulo.
 - 6°. As férias – canto.
 - 7°. Escola – poesia – pela aluna Rita Lenzi.
 - 8°. O luar – canto.
 - 9°. Caipira – comédia – por diversos alunos.
 - 10°. Encerramento com o canto do Hino Nacional.
- A professora Sofia P. Lenzi (JARAGUÁ DO SUL, 1944).

Nota-se que os programas de encerramento do ano letivo, mesmo zelando pela formação cívica, por vezes admitiam maior leveza, incluindo números em que os alunos podiam expressar linguagens como a teatral. Isso o que está previsto na comédia cujo nome alude a um personagem típico do ambiente rural brasileiro. A professora Sofia tanto registra sua participação na cronologia de atos como assina o programa.

210 Durante o ano, os rituais patrióticos eram indefectíveis. O programa de 7 de setembro da Escola Mixta Municipal Duque de Caxias, em sua primeira parte, inclui: os hinos Nacional, da Independência e à Bandeira, marcha e desfile, os títulos “O grito do Ipiranga” e “Auri-verde Pendão”; depois cita uma “Tarde desportiva” (JARAGUÁ DO SUL, 1945). Da mesma escola, fonte de 28 de novembro de 1945, se refere aos ritos de encerramento e traz uma observação peculiar no item 9: “Preleção da professora em homenagem de nosso Estado e seu digno Govêrno que emprega todos os meios possíveis para a alfabetização de seus filhos”. Esse documento indica, sob tom apologético, o quanto o grupo docente estava alinhado às propostas da legislação educacional. Atendendo aos propósitos de ultrapassar os muros da escola nas demonstrações de civismo, a programação incluía, na segunda parte, item 2 “Às 10 horas – Desfile pela rua e canções patrióticas” (JARAGUÁ DO SUL, 1945).

A ênfase na liberdade da nação era um dos tópicos mais recorrentes no currículo ritualizado. Sob tal ideário, na Escola Isolada Pública Municipal Luis Delfino, confeccionou-se a Ata de 7 de setembro de 1944, aludindo à Independência do Brasil. Está em destaque o uso do termo colonos, que, nesse caso, revela a localização da instituição em ambiente rural e o fato de o ritual ser compartilhado não somente pelo alunado. Era importante que a comunidade



se envolvesse nas atividades cívico-patrióticas. O fato de serem citados os colonos indica a população constituída por descendentes de imigrantes.

[...] tendo comparecido os alunos de ambos os sexos, em número de 29 alunos matriculados nessa escola. Às 8 horas da manhã deu-se início a festa, o Hasteamento da Bandeira ao som do Hino Nacional poesias recitativas e cantos pelos alunos. Lavrei a presente ata, que vai assinada pelos presentes e por mim. Tendo comparecido alguns *colonos* (CORUPÁ, 1944, grifo meu).

Nessa programação, constam 18 itens, sendo o último deles “Meu Brasil por 8 alunos. Hino Getulio Vargas pelos alunos”. No final, havia “jogos lícitos” como “corrida da agulha, corrida de saco, corrida dos ovos, a cadeira e o bombom, jogo do galo, o carrinho humano, o anel, o lápis, etc” (CORUPÁ, 1944). Essa miscelânea de atividades compondo os rituais demonstra um cuidado no seu planejamento, com uma ordenação do tempo compartilhada entre a parte patriótica e a lúdica. Se esse ritual comportava momentos divertidos, estima-se que, para alguns dos professores, uma programação apoiada na exclusiva sucessão de atos cívicos deixaria a celebração monótona e cansativa para as crianças. Cabia mesclar o programa com ludicidade e atividades prazerosas próprias do universo infantil.

Pode-se imaginar o comportamento exigido das crianças durante tais rituais, fossem eles numa escolinha isolada ou na presença do Presidente. Tem-se um exemplo emblemático do texto de Comemorações do Estado Nacional, que deu voz à criança brasileira representada por Miriam, encarregada num ato solene de saudar Vargas:

PALAVRAS DE IMPROVISO PELA MENINA MIRIAM JOPPERT DE MOURA

Sr. Presidente:

Em nome de todas as crianças, venho, para bem de todas nós e do Brasil, desejar a v. excia. muitas felicidades e muita saúde.

Todas as crianças do Brasil gostam muito de v. excia. E sabem que v. excia. também lhes quer muito bem e nelas muito confia. Vemos sempre a fotografia de v. excia sorrindo entre as crianças e assim lhe desejamos sinceramente todas as felicidades que serão também a nossa felicidade (RIO DE JANEIRO, 1943, p. 47).

Questiona-se o quanto havia de improvisado na fala atribuída à menina. E sobre o conteúdo, procura sublinhar uma relação afetiva entre o Presidente e as crianças, que seria benéfica para ambas as partes. Outrossim, a fotografia de Vargas “sorrindo entre as crianças” estabelece ilações entre o teor do ritual e o significado social que dele é desejado.

Refere-se aquela mesma escola, datada de 30 de novembro de 1944, a Ata da festa de encerramento. Contém 14 itens indicando civismo, além de um fundo étnico apontado em títulos como “Sul Americano” e “A baiana”. Além disso, nessa fonte, aparece um matiz religioso no título “Virgem do Amparo” (JARAGUÁ DO SUL, 1944). Entende-se que a presença de tal elemento pode servir para reforçar uma interação entre as componentes formativas escolares e o mundo religioso, numa superposição de finalidades. Mesmo admitindo um caráter institucional laico para a escola, assim como para as orientações de inspiração nacionalista, vale lembrar que rituais (e ritos) religiosos são igualmente utilizados na formação infantil.

Analisa-se ainda o documento de 26 de novembro de 1944, também referente a um encerramento de ano letivo. Redigido pelo professor Manoel Luiz Silva, descreve a cerimônia na Escola Osvaldo Cruz, composta por duas partes; a “Parte cívica” e o “Ato variado”. Na Parte cívica, que arrola os hinos, canções e poesias, aparece um item diferente, mas próprio da ritualística, conferindo formalidade: “4 – Entrega dos ‘certificados de conclusão do curso’”; já na outra parte, foi previsto o número “3 – O médico doente (comédia)”, o que mostra a variedade de proposições didáticas em uso, que envolviam o canto e a poesia (CORUPÁ, 1944). De acordo com Bencostta (2010, p. 263), a festa de encerramento do ano letivo também era realizada nos grupos escolares, mas sua organização, na escola primária, passou a incluir a ritualização própria das formaturas e refeições de grau típicas dos outros níveis de ensino: “A celebração também assume contornos de formatura e aquisição de graus semelhantes aos rituais do ensino secundário e superior [...]”.

Os conflitos gerados pela exigência de uso do vernáculo num cenário em que nos primórdios prevalecia o idioma alemão ficam evidentes quando se observa o programa da Escola Lauro Müller, de novembro de 1945, do qual foi extraída a redação em que se notam diversos erros: “O enceramento do fim das aulas, desta escola se deu no dia 28 de novembro de 1945. E nós *tivéramos como enceramento*, os seguintes números” (CORUPÁ, 1945, grifos meus). Ainda que a escrita tenha sido de autoria de um professor ou de um aluno,



indica pouco domínio da língua portuguesa. Portanto, reforçaria a necessidade de ainda mais abasileirar, de fazer penetrar a componente idiomática própria da nação.

Neste sentido, há fontes que evidenciam o ritualismo mantido por organizações do trabalho intraescolar como a Liga Pró-Língua Nacional, criada sob a campanha de nacionalização para contemplar a questão linguística, um dos problemas na escolarização das crianças descendentes de imigrantes. Segundo um *Relatório das atividades das principais associações, anexa a esta escola*, de novembro de 1946, uma série de rituais de distinção envolviam a Liga Pró-Língua Nacional, comprometendo as próprias crianças com a missão de corrigir os colegas quanto à pronúncia da língua portuguesa. Conforme a professora Lilia Ayroso:

No princípio deste ano foi eleita a nova diretoria e adquirido um livro especial para o registro dos atos mais importantes desta associação. Os membros da diretoria passaram a usar no braço esquerdo um distintivo, uma fita verde e amarela bordada, de 5 x 3 cm. Todos os sábados é enfeitado com flores naturais dois vasos que estão colocados ao pé do mastro onde se hasteia a Bandeira Brasileira. *Os alunos que compõe a diretoria se encarregaram com perseverança e entusiasmo, corrigindo os principais defeitos de pronúncia da nossa bela língua vernácula, tais como: tera, sera, guera, pincha, etc, dando ótimo resultado esta providencia, que foi tratada com fé pela grandeza do Brasil (sic) (JARAGUÁ DO SUL, 1946, grifo meu).*

213

Vê-se a intenção de combater a fala própria de parte da população escolar – que, provavelmente, era descendente de imigrantes – destacando-se as palavras com dois erres e cuja pronúncia também deveria atender à questão fonética associada; porém, para as crianças falantes do alemão como primeira língua, acabavam sendo escritas e pronunciadas como se tivessem um erre apenas, o que era aprendido desde o ambiente familiar.

Acrescentam-se algumas fontes cuja datação é posterior ao fim do Estado Novo, mas que evidenciam a continuidade da finalidade formativa dos rituais na última metade da década de 1940. Veja-se que, naquela mesma escola, aconteceu a programação da Festa do Dia 7 de setembro de 1946. Fala de início previsto para as oito horas e finaliza com o item “arriamento a bandeira nacional” às 18 horas. Como de praxe, a primeira parte arrola os

hinos e poesias; a segunda, “Às 15 horas, brinquedos jogos e prêmios para todos os alunos” (JARAGUÁ DO SUL, 1946). Ainda se aliavam componentes do ritualismo cívico a itens mais leves e apropriados para o público infantil, com premiação para todos. Isso que poderia reforçar a adesão ao cerimonialismo.

Por sua vez, o Programa da festa do dia 7 de setembro da Escola Municipal Mista Desdobrada Machado de Assis, de 1946, apresenta os habituais rituais, mas traz uma diferenciação quanto à parte lúdica, ainda não externalizada em outras fontes: “Jogos para – Rapazes Jogos para – Meninas” (JARAGUÁ DO SUL, 1946). Isso significa que, embora a escola fosse mista, ainda permanecia a distinção de gênero quanto ao tipo de atividade a ser realizada. Mas, nesse período, já havia escolas onde uma mesma classe era frequentada por crianças de ambos os sexos, embora posicionadas em fileiras distintas. Seções femininas, completamente separadas das masculinas, ocupando salas diferentes, não eram mais usuais.

Em programação de 7 de setembro de 1946 aparecem itens não encontrados em outras cerimônias, como “Papai partiu para a guerra”, “Eu sou catarinense” e outros que sugerem a moralização da infância como “A mentira” e “A menina desobediente” (JARAGUÁ DO SUL, 1946). Portanto, algumas das componentes, propostas pelos títulos dos rituais, põem em destaque uma essência formativa que defendia certos princípios da moral, assim como referentes a atitudes cívicas e de devoção à pátria, como lutar numa guerra. O Programa da festa do encerramento da Escola Municipal Darci Vargas, de novembro de 1947, inclui poesias como “A bandeira”, “O marinheiro”, “Nosso Brasil”, “O gato vaidoso”, “Os cinco dedos da mão”, “O ‘pão-duro’”, “O estudante” e “Uma carta”, permeadas pelos hinos (JARAGUÁ DO SUL, 1947).

Já o documento de quatro de setembro de 1947, da Escola Lauro Müller, aborda o dia da Pátria: pela manhã, com os hinos e poesias; à tarde, com esportes, Hino Nacional, Juramento à Bandeira, Hino da Independência e “Marcha Militar” (CORUPÁ, 1947). A presença dos hinos e da marcha militar aponta para a manutenção do objetivo de que os rituais continuassem a promover sentimentos de afeição à nação brasileira. O juramento à bandeira ressaltaria o simbolismo de fidelidade ao país.

As cerimônias podiam ser complexas em sua estrutura, conjugando várias atividades. Vale destacar o “Programa da festa escolar a realizar-se nesta escola no dia 21 do corrente”, documento de agosto de 1949 e que



noticiava o evento da Escola Estadual Desdobrada Mista de Barra do Ribeirão Grande do Norte. Note-se que, embora datada de fins da década de 1940, pós-Estado Novo getulista, trata-se de uma programação de cunho didático-pedagógico, mas que envolve também aspectos da gestão política mais ampla e da religiosidade, indicando a permanência do ritualismo. A redação é bem cuidada, talvez construída por um adulto, com o emprego de termos que sugerem a origem escolar da escrita:

1ª. parte:

Às 9 horas – Inauguração pelo Exmo. Sr. Prefeito Municipal do novo prédio da escola e entronização na sala de aula da imagem de Jesus Crucificado.

Às 9,30 horas – Missa solene e campal em ação de graças pelo restabelecimento da saúde do preclaro Governador do Estado Dr. Aderbal Ramos da Silva.

2ª. parte:

Das 11 às 13 horas – Os alunos da escola desenvolverão seletor programa de cantos, recitativos e diálogos escolares.

3ª. parte:

Às 13 horas – *Encontro amistoso de futebol* entre os principais esquadões do Sport Club Paraná local e do valoroso Independiente da cidade de Jaraguá.

Às 15 horas – *Jogo amistoso* entre as equipes do Estrela Football Club de Nereu Ramos e do D. Pedro II de Corupá.

Haverá *churrascada, café, doces, bebidas, tiro ao alvo* etc. – Abridhantarà a festa o famoso Jazz Gadotti.

Convidam-se as *Autoridades e o Povo em Geral* (JARAGUÁ DO SUL, 1949, grifos meus).

Aspectos peculiares estão presentes na primeira parte. Inicialmente, a mescla entre aspectos do universo laico que é pontuado pela inauguração do novo prédio com o fator religioso dado pela entronização da imagem sacra na sala de aula. A seu lado, a realização de uma missa pela saúde do governador do estado. A programação evidencia ainda as relações entre a comunidade e a escola, trazendo elementos étnicos, como indica o tiro ao alvo – prática introduzida pelos colonizadores alemães e o futebol, este considerado mais brasileiro. A extensão do convite a autoridades e à população em geral mostra a percepção de que as interações entre a instituição educativa e o entorno

podem concorrer para que objetivos comuns sejam atingidos. Como se ratifica, as festas escolares são “[...] produções do seu cotidiano, com uma ação, um tempo e um lugar determinado, o que resulta na concentração de afetos e emoções em torno de um assunto que é celebrado e comemorado, cujo principal produto é a simbolização da unidade dos participantes” (BENCOSTTA, 2010, p. 248).

Na Escola Lauro Müller, houve, em cinco de novembro de 1949, “Homenagem ao Centenário Rui Barbosa”, dedicada ao político e intelectual, misturando hinos e poesias. A parte dedicada a Rui Barbosa ficou a encargo da mestra: “11º. – Preleções: sobre a data, pela Professora” (CORUPÁ, 1949).

Uma das datas mais festejadas era a Independência. Assim, a Homenagem ao Dia da Pátria, de sete de setembro de 1949, na Escola Mista Municipal Orestes Guimarães, tinha um Ato Cívico, com os habituais hinos e poesias e um Ato Variado “1º. Exercícios ao ar livre, tais como: corridas e outras manobras; 2º. Distribuição de prêmios, balas, doces, etc” (JARAGUÁ DO SUL, 1949). A leveza do denominado Ato Variado remete a interpretações sobre a presença dos rituais como elemento da cultura escolar infantil naquele contexto.

216

Da mesma escola, há o Programa de encerramento da Semana da Criança, de sete de outubro de 1949, constando de duas partes. Da primeira, destacam-se dois itens: “4º. Preleção sobre a “Semana da Criança” pelo professor, apelando para a sua colaboração nesse sentido [...] 6º. A criança brasileira e a sua atual proteção explicado por um aluno do terceiro ano”; já, noutra, vê-se que os rituais se prestaram também como cenário para atuação da administração local, que aproveitou a oportunidade para “Distribuição de cadernos, fornecidos especialmente pela Prefeitura Municipal” (JARAGUÁ DO SUL, 1949). Sobre a celebração do dia da criança, Bencostta (2010, p. 257-258) afirma que foi instituída pelo Decreto-Lei no. 4.867, de 5 de novembro de 1924, que determinou o dia 12 de outubro para a comemoração anual; em Curitiba, todavia, há registros dos primeiros festejos concernentes à efeméride a partir de 1927, sendo que, nas primeiras edições, o ritual tinha um caráter cívico pronunciado aliado a uma demonstração de conhecimento sobre conteúdos escolares; mas com o passar do tempo “[...] as programações assumiram configurações mais atraentes para as próprias crianças, apesar da insistência do formato organizacional da mente adulta pra a festa.”



Remetendo ao cenário catarinense, tem-se a “Homenagem ao Dia: Semana da Criança”, de 18 de outubro de 1950, assinada pela professora Emma Scheibel. No alto, consta “A Criança de hoje é o Brasil de Amanhã”; no final da página, encontra-se outro lema: “Tudo pela Grandeza do Brasil” (JARAGUÁ DO SUL, 1950). Nota-se que, mesmo finda a ditadura de Vargas e adentrado os anos 1950, ainda persistem os indicativos de nacionalização, presentes nos rituais escolares (SANTOS, 2008a).

A “Homenagem do dia 15 de novembro de 1950”, na Escola Mista Municipal Princesa Isabel de Pedra d’Amolar Alto, envolveu 24 itens, sendo o último dedicado a várias canções que foram apresentadas individualmente por algum aluno ou entoadas por todos, com títulos como Mocidade, Canção do Soldado, Hino ao Brasil, Canção do Marinheiro, Sítio de Caboclo e Hino da Despedida (JARAGUÁ DO SUL, 1950). Questiona-se o que tais canções poderiam significar na relação com o cotidiano das crianças. Que sentido tem uma Canção do Marinheiro numa região rural, distante do litoral e onde os habitantes provavelmente jamais tinham visto o mar? Serviria talvez para um fim militarizante, mostrando uma modelagem representada pelos marinheiros e soldados que estão a serviço da pátria, cumprindo uma missão esperada da mocidade brasileira.

Considerações finais

Constata-se que os rituais têm origem legalmente instituída nos primórdios da República e permanecem como recorrente componente formativa da infância pelas décadas seguintes. Ou seja, os resultados indicam que eles serviram à formação da infância no período republicano em apreço, sendo que se encontram comemorações e festividades ritualísticas nas escolas primárias catarinenses ao longo da década de 1940.

A análise do teor das atas e programas de cerimônias realizadas nos tipos de instituições primárias que foram alvo desta pesquisa – escolas municipais isoladas, desdobradas mistas e estadual desdobrada mista, – desvelou seu caráter ritualista, tal como demonstrado por Teive e Dallabrida (2011) e Bencostta (2010) ao estudarem os rituais nos grupos escolares. Os resultados confirmam a hipótese de que a realização de festas escolares foi protagonizada pela diversidade de instituições educativas do ensino primário,

igualmente responsabilizadas desde os primórdios do século XX pela difusão de valores, deveres e hábitos que estivessem em sintonia com os preceitos republicanos (AZEVEDO; CABRAL, 2015/2016). No caso das escolas primárias catarinenses situadas em áreas rurais de colonização com imigrantes alemães, acrescentava-se à ritualidade uma significativa ênfase em ingredientes de nacionalização.

E os professores foram incumbidos de organizar e levar a efeito práticas que pudessem dar conta dessa espécie de compromisso com a nação brasileira. Aos inspetores escolares cabia fiscalizar o registro da realização de rituais. Várias das fontes, além de apresentarem o rol das práticas integrantes dos rituais, foram ilustradas com elementos simbólicos que auxiliam nas representações que exprimem nacionalismo, tais como as cores nacionais, bandeiras e brasões, embora ocorram ilustrações próprias de uma cultura da infância. Em certos casos, apresentam erros na redação.

Alguns documentos citam discursos dos professores como integrantes das comemorações e homenagens. Contudo, a maior parte da cerimônia envolvia atividades de recitar, cantar e interpretar a serem realizadas pelas crianças, aludindo a datas cívicas como 7 de setembro e Proclamação da República. Como reafirmam Azevedo e Cabral (2015/2016, p. 175): “[...] podemos perceber que as datas da Independência do Brasil e da Proclamação da República sempre eram muito comemoradas”. Ou homenageavam-se personalidades como Rui Barbosa. Muito se festejou o presidente Getúlio Vargas, sobretudo durante o Estado Novo.

Por vezes, configurou um ritual extenso, dividido em partes e ocupando um dia inteiro. Entoavam-se não apenas os hinos oficiais, mas também aqueles dedicados a vultos históricos e canções cívicas que exaltavam o Brasil Novo e a postura que se desejava das crianças, os futuros cidadãos. Os alunos recitavam poemas de inspiração nacionalista como O Brasil, Saudação à Bandeira, A Independência, Defendamos o Brasil, Pátria Sacrossanta, Minha Terra, Grande Pátria; em alguns deles se vê um caráter regional: Eu sou catarinense. Vários poemas tratavam de questões morais ou religiosas, imprescindíveis à formação.

Os rituais também marcavam a Semana da Criança e o encerramento do ano. Em certos momentos, as festas escolares podiam se destinar a proferir fundos e incluíam venda de bebidas, assados e café com doces. Podiam



abrigar atividades como futebol, tiro ao alvo e grupos musicais que animavam a celebração – estas duas últimas características da cultura alemã que resistia no cenário. Há programas incluindo atividades teatrais, além de jogos e brincadeiras, embora fique evidente certa sisudez nas solenidades, em boa parte isentas de elementos lúdicos que tornariam mais agradáveis os rituais, aproximando-os do universo da infância. Mas alguns programas citam a distribuição de prêmios, doces e balas – aspecto que pode ser alinhado ao mundo infantil. Aparecem demonstrações de Educação Física, de ginástica ou exercícios ao ar livre, tudo utilizado com propósitos formativos.

Ficou evidente a centralidade da questão linguística nos processos de nacionalização sintonizados com o funcionamento da escola primária em Santa Catarina, e que, em maior ou menor grau, tinham lugar nos rituais. Comprova tal aspecto a referência às Ligas Pró-Língua Nacional, que combatiam os problemas gerados pelo bilinguismo da população infantil. Eram necessárias correções textuais e também da pronúncia do vernáculo, o que se buscava fazer através dos cantos e do recitar inclusos nas cerimônias.

Participavam das cerimônias os alunos capitaneados pelos seus professores, mas também autoridades e a comunidade, notadamente os pais. Estas aconteciam nas instalações da escola, mas também podiam ir além dos muros: envolviam-se as crianças em passeatas, marchas e desfiles nos arredores - entendidos como tendência de militarização, também atribuída à educação física e incorporada às escolas primárias quando se tomou o escotismo e o serviço militar como padrões.

Os rituais compunham na introdução de um novo ritmo ao calendário escolar, tendo como objetivo regrar e regular. Na construção de um Estado moderno e de uma nação homogênea – um dos escopos do governo brasileiro à época –, a ocupação do tempo poderia ser aprendida na escola, para ser sintonizada com a organização da vida cotidiana pautada pelo urbano e pela indústria, que distanciava dos modos de referência rurais. A integração aos padrões urbanos exige respeitar, principalmente, a temporalidade ditada pelo Estado.

A variedade de itens evidencia um fundo moralizante de acordo com o nacionalismo. Sublinha o ritualismo e seus objetivos formativos político-pedagógicos durante a década de 1940, momento de conformação da escola primária de Santa Catarina ao ideário nacionalista do regime de

governo de Vargas, sobretudo no autoritário período do Estado Novo (1937-1945) (SANTOS, 2010; 2009; PANDOLFI, 1999; MÜLLER, 1994). Analisado o conjunto documental, ficou evidente seu cariz ritualista. As atas e programas das cerimônias e festas escolares delineavam uma finalidade: contribuir para a nacionalização da população infantil em meio cultural com presença de aspectos estrangeiros, utilizando-se, repetidamente, os rituais num projeto de abasileiramento e atendimento ao contexto político de governo.

A pesquisa confirmou perspectivas historiográficas que identificaram as prerrogativas da campanha de nacionalização da era Vargas noutras fontes documentais ligadas à escola, tais como: livros didáticos, cadernos escolares, fotografias e termos de visita de inspeção, bem como na literatura da época que serviu de propaganda para o regime de governo em seus propósitos de nacionalização (GUASTINI, 1943; BETHLEM, 1939). O ritualismo, como afirma Santos (2010), pode ser incluído no currículo efetivado com propósitos de abasileiramento, mostrando que há uma natureza peculiar nas propostas curriculares previstas pela legislação da época, particularmente para as instituições escolares dos núcleos de colonização alemã.

À medida que solicita uma série de ações levadas a efeito nas instituições escolares, o ritual tem um alto valor simbólico. Ao expressar crenças, buscar despertar emoções e conformar identidades, o ritualismo pode ser usado como estratégia para a introdução e manutenção de relações sociais que se deseja construir, ao mesmo tempo que pretende gerar uma desejada integração dos indivíduos nos contextos mais amplos, embora escamoteando o seu real e intrínseco significado. Na instituição educativa, a constante repetição dos rituais almeja conseguir, por meio da impregnação dos símbolos do campo cultural dominante, a adaptação dos atores escolares a uma realidade apresentada como organizada e desejável.

Referências

ARAÚJO, Marta Maria. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos pioneiros (1932). In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

AZEVEDO, Denilson Santos de; CABRAL, Talitha Estevam Moreira. A criação do Grupo Escolar Silveira Brum e seus primeiros anos de funcionamento: relações entre a república e



as festas escolares (1912-1930). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 3, p.165-186, nov. 2015/fev. 2016.

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

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. História da educação e cultura escolar: representações e imagens das festas escolares. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

BETHLEM, Hugo. **Vale do Itajaí**: jornadas de civismo. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CORUPÁ. Escola Isolada Municipal Osvaldo Cruz. **Convite e Programa de Homenagem ao Dia da Pátria**. Corupá, [194?] (datilografado).

_____. Escola Isolada Municipal Osvaldo Cruz. **Encerramento do ano letivo**. Corupá, 30 nov. 1944 (manuscrito).

_____. Escola Isolada Pública Municipal Luis Delfino. **Ata de encerramento do ano letivo**. Corupá, 30 nov. 1944 (manuscrito).

_____. Escola Isolada Pública Municipal Luis Delfino. **Ata de 7 de setembro de 1944**. Corupá, 7 set. 1944 (manuscrito).

_____. Escola Mista Municipal Lauro Müller. **Homenagem ao dia**: semana da criança. Corupá, 18 out. 1950 (manuscrito).

_____. Escola Mista Municipal Lauro Müller. **Homenagem ao dia da Pátria**. Corupá, 5 set. 1947 (manuscrito).

_____. Escola Mista Municipal Lauro Müller. **Programa de encerramento**. Corupá, 28 nov. 1945 (manuscrito).

_____. Escola Mista Municipal Lauro Müller. **Homenagem a Centenário Rui Barbosa**. Corupá, 5 nov. 1950 (manuscrito).

_____. Escola Mista Municipal Princesa Isabel de Pedra D'amolar Alto. **Homenagem do dia 15 de novembro de 1950**. Corupá, 15 nov. 1950 (manuscrito).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

FIORI, Neide Almeida (Org.). **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Editora da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003.

FLORIANÓPOLIS. Diretoria de Instrução Pública. **Ofícios**. Florianópolis, 16 abr. 1923. (impresso).

GUASTINI, Raul. **Ideário político de Getúlio Vargas**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1943.

JARAGUÁ DO SUL. Escola Mixta Municipal Duque de Caxias. **Programa de inauguração dos retratos dos Exmos. Srs. Dr. Getúlio Vargas e Dr. Nereu Ramos**. Jaraguá do Sul, 10 nov. 1941 (manuscrito).

_____. Escola Municipal Desdobrada General Osório. **Programa dos festejos realizados nesta escola em prol do Brasil Novo**. Jaraguá do Sul, 10 nov. 1941 (manuscrito).

_____. Escola Municipal Desdobrada General Osório. **Programa dos festejos nesta escola dia 15 de novembro**. Jaraguá do Sul, 15 nov. 1941 (manuscrito).

_____. Escola Municipal Desdobrada General Osório. **Programa dos festejos realizados nesta escola no encerramento das aulas**. Jaraguá do Sul, 30 nov. 1941 (manuscrito).

_____. Escola Mixta Municipal Duque de Caxias. **Festa de Encerramento**. Jaraguá do Sul, 29 nov. 1942 (manuscrito).

222 _____. Escola Municipal Desdobrada General Osório. **Programa de encerramento das aulas de 1944**. Jaraguá do Sul, 30 nov. 1944 (manuscrito).

_____. Escola Mixta Municipal Duque de Caxias. **Programa de 7 de setembro**. Jaraguá do Sul, 4 set. 1945 (manuscrito).

_____. Escola Mixta Municipal Duque de Caxias. **Encerramento do ano letivo**. Jaraguá do Sul, 28 nov. 1945 (manuscrito).

_____. Escola Mista Municipal Darci Vargas. **Programação de 7 de setembro**. 1946. Jaraguá do Sul, 5 set. 1946 (manuscrito).

_____. Escola Municipal Mista Desdobrada Machado de Assis. **Programa da festa do dia 7 de setembro**. Jaraguá do Sul, 8 set. 1946 (manuscrito).

_____. Escola Mista Municipal Orestes Guimarães. **Programa da festa de encerramento**. Jaraguá do Sul, 28 nov. 1946 (manuscrito).

_____. Escola Mista Municipal Orestes Guimarães. **Relatório das atividades das principais associações, anexa a esta escola**. Jaraguá do Sul, 30 nov. 1946 (manuscrito).

_____. Escola Mista Municipal Darci Vargas. **Programa da festa de encerramento**. Jaraguá do Sul, 30 nov. 1947 (manuscrito).



_____. Escola Estadual Desdobrada Mista de Barra do Ribeirão Grande do Norte. **Programa da festa escolar a realizar-se nesta escola no dia 21 do corrente**. Jaraguá do Sul, 21 ago. 1949 (manuscrito).

_____. Escola Mista Municipal Orestes Guimarães. **Homenagem ao Dia da Pátria**. Jaraguá do Sul, 7 set. 1949 (manuscrito).

_____. Escola Municipal Desdobrada General Osório. **Programa dos festejos realizados nesta escola em prol de 7 de setembro**. Jaraguá do Sul, 7 set. 1949 (manuscrito).

MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. 4. Ed. 1997. (Tomo III, v. 2, livro 3º).

PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

RIO DE JANEIRO. **Comemorações do Estado Nacional 1932-1942**: na voz das classes e na palavra do chefe. Rio de Janeiro, [s.n.], 1943 (impresso).

SANTA CATARINA. (Estado). Portaria n. 275, de 17 de dezembro de 1941. Simplificação e sistematização de expediente das Inspetorias Escolares e Estabelecimentos de Ensino. **Diário Oficial [do] Estado**. Florianópolis, 18 dez. 1941, p. 2161.

SANTA CATARINA. **Os exercícios de gymnastica** – usados nas escolas publicas do Estado de Santa Catharina. Blumenau: Lito e Typographia Hömke Irmãos, 1920.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 33, n. 19, p. 229-252, set./dez. 2008.

_____. O Estado Novo, o período pós 1945 e as escolas primárias catarinenses: (des) nacionalização do ensino estrangeiro? **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 32, p. 65-84, 2008a.

_____. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009.

_____. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.24, p.83-111, set./dez. 2010.

_____. Zeitgeist ou espírito alemão: etno-história de germanidade e instituição da escola em Santa Catarina. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 325-340 abr./jun. 2015.

_____. As escolas alemãs em Santa Catarina e sua transformação para teuto-brasileiras: uma análise histórica. *Acta Scientiarum*. **Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 233-242, july/dec. 2014.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A Escola da República**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas: Mercado de Letras, 2011.

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina
Departamento de Estudos Especializados em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Instituições
Escolares de Santa Catarina (GEPHIESC/UFSC/CNPq)
E-mail: ademir.santos@ufsc.br

Recebido 2 maio 2018

Aceito 13 jun. 2018



Da gramática aos gêneros textuais nos livros de espanhol como língua estrangeira: ensinabilidades

Izabel Souza do Nascimento

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este trabalho atentou para o fato de que apesar das intenções interativas e dos apelos da modernidade linguística e pedagógica, a presença de gêneros textuais como componente principal nos materiais didáticos não garante a efetivação do ensino de uma língua estrangeira. Seguindo os princípios das teorias cognitivas, especificamente da aprendizagem significativa de David Ausubel (1968), começamos com o estudo da gramática como símbolo de uma concepção de ensino que tinha a linguagem formal lapidada pela literatura clássica como objetivo a ser conquistado e seguimos com a análise de uma concepção interativa de linguagem que marca o uso dos gêneros textuais. Analisamos cinco livros nesse texto. Dois que obtiveram grande demanda por um longo período com os quais demonstraremos a evolução do aporte textual e os três manuais selecionados no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – 2018, e concluímos que o professor, além de seguir um planejamento didático elaborado, deve fazer agregações e descartes nesses e em qualquer tipo de material para que os ajustes interativos que a língua necessita sejam efetivados em aprendizagem.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Gêneros textuais. Ensino. Livro didático. Ensino de espanhol.

225

From grammar to textual genres in spanish as a foreign language teaching manuals: teaching methods

Abstract

Our work investigates the fact that the linguistic and pedagogical relevance of textual studies in teaching materials does not guarantee the effectiveness of language teaching. The insertion of textual genres is quite strong in foreign language books. Following the theoretical principles of cognitive theories, namely the meaningful learning of David Ausubel (1968), this study goes from grammar as a symbol of a teaching conception that had the formal language, as defined by classical literature, as a goal to be achieved, up to the use of textual genres in Spanish textbooks, which mark the interactive conception of language. For this research we analyze five books. Two in great demand over the years, which were considered models in their time, and the three selected in the Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – 2018 (National Program of the Didactic Book for High School – 2018). We conclude that the teacher, in addition to following a solid teaching plan, must add and discard elements in all types of learning materials in order to achieve learning.



Keywords: Teachability. Text genres. Language conceptions. Textbook. Teaching Spanish.

De la gramática a los géneros textuales en los manuales de español LE: ensinabilidades

Resumen

Este trabajo de investigación está atento al hecho de que a pesar de las intenciones interactivas y de la apelación de la actualidad lingüística y pedagógica, la presencia de géneros textuales como principal componente en los manuales didácticos no garantiza el éxito de la enseñanza de una lengua extranjera. Siguiendo los principios de las teorías cognitivas, específicamente del aprendizaje significativo de David Ausubel (1968), empezamos nuestro análisis por la gramática como ícono de una concepción de enseñanza que se sostiene en el lenguaje formal lapidado por la literatura clásica como objetivo a conquistar y seguimos hacia el uso de los géneros textuales que señala la concepción interactiva del lenguaje. Analizamos cinco manuales. Dos que tuvieron grande demanda a lo largo de los años y configuran como modelos en sus épocas, y los tres seleccionados para el Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – 2018 y concluimos que el profesor, además de seguir un plan de enseñanza sólido, debe agregar y descartar elementos en los materiales didácticos para que el aprendizaje sea efectivo.

Palabras clave: Enseñanza. Géneros textuales. Lenguaje. Manuales didácticos. Enseñanza de español.

226

Introdução

A ideia de ensino de idiomas acompanha a ideia de linguagem. Quando a concepção de linguagem é tradicional o ensino é tradicional e quando a concepção é interativa o ensino segue esse caminho, porém, nem sempre esta escolha é consciente. Durante os anos de desenvolvimento dos estudos linguísticos pudemos identificar pelo menos três concepções de linguagem bem definidas. A concepção de linguagem tradicional tem o emissor como o único responsável pela mensagem. Nessa concepção, a formalidade do ensino se faz por meio da insistência na regra gramatical e na perfeição da pronúncia. Os aspectos pragmáticos do idioma e a inserção do outro na mensagem são desconsiderados. A segunda concepção de linguagem, apesar de entender a língua como código que em suas diversas combinações efetivam a comunicação ainda não concebe a relevante figura do destinatário no discurso do emissor e este fato influencia sobremaneira o ensino. Na atual



concepção de linguagem, interacionista, entende-se que os gêneros textuais e sua mobilidade social afetam decisivamente as metodologias de ensino de línguas estrangeiras haja vista a necessidade mútua entre o texto e o mundo.

Veremos que as escolhas dos objetos de ensino, tanto da tendência gramatical quanto da tendência à base de gêneros textuais, nem sempre desencadeiam aprendizagem real do item proposto. Para esse estudo selecionamos cinco livros destinados ao ensino de língua espanhola. Quatro deles destinados especificamente a alunos brasileiros e um dedicado ao ensino da língua espanhola no mundo. Pretendemos, pois, fazer um resumo das principais tendências de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil num período de quatro décadas. Estamos interessados na condição de ensinabilidade do material destinado às escolas públicas. Nossa escolha se pautou em critérios como: livros representativos das tendências de ensino de língua estrangeira e abrangência do livro em relação à quantidade de edições e reedições.

Nessa triagem foram selecionados dois livros que podem nos dar um panorama da evolução dos materiais dedicados ao ensino de espanhol. Os manuais da coleção *Español en Directo*, do editorial SGEL¹ se caracteriza como modelo de material com foco na estrutura gramatical. Esse livro tem abrangência mundial e foi usado como suporte para os exames de proficiência do Ministério de Educação da Espanha como o DELE². O nivelamento dos livros dessa coleção segue o designado pelo Quadro Comum Europeu de Referência, sua abordagem é mecânica e aposta na repetição de frases e estruturas fixas.

O segundo livro é o *Vamos a Hablar*. Foi um dos primeiros livros dedicado ao ensino de espanhol exclusivamente para alunos brasileiros. Os autores entenderam que a semelhança entre os dois idiomas poderia ser aproveitada e, por isso, há um desenvolvimento, na estrutura do livro, no que diz respeito a metodologia, abordando temas variados como mote para a unidade, textos mais longos, mais de um texto por unidade, indícios de proposta de interpretação de texto em lugar de perguntas sobre o texto.

Os demais livros analisados são os aprovados para o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM 2018. Onze livros concorreram, três foram selecionados: *Cercana Joven*, *Sentidos e Confluencia*. A seleção do PNLEM ocorre periodicamente e exige obediência a um edital,

porém não se estabelecem conteúdos programados. Enfim, o corpus de nosso estudo se compõe de cinco títulos. Três deles selecionados no PNLEM 2018, e dois fazem parte desse estudo por sua grande demanda durante vários anos do ensino de língua espanhola no Brasil.

Na revisão geral dos livros de perspectiva gramatical, é possível perceber que a interatividade e o uso da língua em situações reais são admissíveis apenas em níveis mais altos do ensino, e em condição limitada, enquanto nos níveis iniciais há uma repetição de frases com objetivos gramaticais específicos como o uso de determinado verbo ou de vocabulário particular. A repetição de um item gramatical fixo é praxe nesses livros que se abstém de atividades interativas.

Nos manuais que usam os gêneros textuais, a sistematização da língua e o ensino efetivo de aspectos linguísticos são, em muitos casos, raros. Existe uma sequência de textos que o aluno é convidado a ler, entender e, algumas vezes, interagir, mas carece de um sistema no qual o aprendiz possa se pautar para a expressão oral ou escrita. Existe uma discrepância acentuada entre a quantidade de atividades de compreensão e expressão nesses materiais. O uso exclusivo de uma estratégia de ensino, apenas gramática ou apenas textos, faz com que não se consiga um uso interativo do idioma. O equilíbrio entre a inserção didática de gêneros textuais e o aporte linguístico traria resultados mais contundentes.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem significativa de um idioma no contexto que é oferecido nas escolas, especialmente as públicas, uma sistematização do tópico em análise para recorrências e consultas e para constituir repertório, se faz essencial, sem o que dificilmente chegaríamos ao que propõem as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+, para o ensino de línguas estrangeiras em relação às competências e habilidades:

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional (BRASIL, 2002, p. 90).



Claro está que para que esse processo se concretize é necessário mais que a presença do livro didático. Porém, sendo este o único material concreto que o aluno pode ter e levar para casa, é razoável que seja reconhecido como fundamental aos estudos. Os livros trazem textos, atividades e tarefas, é necessário que o professor proceda a escolhas e refutações no material para adequá-lo ao currículo da escola e para que este seja o mais interativo possível. Os idiomas estrangeiros requerem cuidados específicos uma vez que sua demanda é essencialmente interativa.

As tendências cognitivas não se configuram como as únicas maneiras concretas de aprendizagem. Ausubel (1968), mentor da aprendizagem significativa, admite a possibilidade de aprendizagem a partir das tendências mecanicistas, mas alerta para o fato de que o sociointeracionismo fica bastante prejudicado nessas concepções. “Na verdade, Ausubel não estabelece a distinção entre aprendizagem significativa e mecânica como sendo uma dicotomia, e sim como um *continuum*” (MOREIRA, 2006, p. 19).

Nosso texto analisa a tríade concepções de linguagem, metodologias usadas nos livros didáticos selecionados e uso da gramática e gêneros textuais com o objetivo do ensino efetivo e interativo do idioma. Investigamos a possibilidade da sequência de textos ou de tópicos gramaticais reproduzidas nos livros funcionar como condição de ancoragem de conhecimento que leva a aprendizagem.

229

A perspectiva de ensino regida pela gramática

Concebendo a linguagem como o transparente revestimento do pensamento de um emissor sem que o receptor interfira no enunciado, a perspectiva tradicional de ensino tende a perceber a língua como uma lista de verbos que somada a uma lista de vocabulário pode fazer com que o indivíduo produza linguagem.

Seguindo esses passos, manuais como o *Español en directo de Aquilino Sanchez* (1990), prima por repetir exaustivamente sentenças curtas e corretas do ponto de vista da pronúncia e da gramática, na intenção que numa determinada situação, a sentença estudada fosse útil a um usuário específico. Essa seria a língua ideal para um falante ideal numa conversação ideal que não se realizava no mundo concreto. Nessa tendência, imaginava-se que as

situações se repetiam como se repetem o vocabulário e instruções, com frases específicas para situações específicas. As repetições exaustivas e que dão a fantasiosa impressão de aprendizagem eram recorrentes neste tipo de material.

O conceito de linguagem modifica o objetivo de ensino e por consequência a metodologia aplicada nas salas de aula. Se o objetivo for gramatical no sentido da gramática normativa prescritiva, cuja regra é anterior ao uso da língua, a aula será pautada em tentativas de lapidar a linguagem com o fim de chegar a um ideal de padrão literário que não admite desvios, variações ou adequações pragmáticas. O professor será o juiz que regulará e julgará a aprendizagem com parâmetros de erros e acertos gramático-lexicais.

O desenvolvimento linguístico de um aprendiz é dependente de repetições expressivas de um mesmo material vivenciado em situações diferentes, para que este, o aprendiz-usuário da língua, consiga entender que a mesma palavra, expressão, ou o mesmo texto pode ser usado em situações diferentes de maneira interativamente eficaz, uma vez que a língua é flexível e modalizável pelos usuários.

Os tópicos gramaticais costumam ser graduados por uma suposta dificuldade. Assim, não é difícil encontrar livros em que haja, inclusive, separação de verbos regulares e irregulares nas unidades ou graduação de textos entre pequenos e grandes de acordo com cada nível de estudo. Ou seja, há uma unidade inteira dedicada aos verbos regulares de determinado tempo verbal enquanto as irregularidades são deixadas para a unidade seguinte quando, potencialmente, o aluno já tenha aprendido as formas regulares.

A aprendizagem de idiomas se diferencia pelos suportes a que estão vinculados. As segundas línguas (L2) são as aprendidas em lugares onde são nativas. Sendo assim, contam com a colaboração do ambiente, da interação, situações de negociação de significados e outros auxílios.

As línguas estrangeiras (LE) são as aprendidas em locais em que não são nativas. Essa diferença aparentemente mínima resulta essencial na aquisição de um idioma. O diferencial está nos aportes de língua real que as aprendizagens das L2 podem incluir do contexto em que se encontram enquanto os aprendizes na perspectiva de línguas estrangeiras têm apenas os momentos e ambientes de aula como suporte.

Na perspectiva de língua estrangeira, alguns autores optam por separar os verbos entre regulares e irregulares, por exemplo. É estratégico do ponto



de vista didático, contudo, essas separações são prejudiciais se acontecem em sequências didáticas distintas sob o risco de estabelecer como irrealizáveis atividades interativas, uma vez que o aluno não saberia selecionar, em sua produção, verbos de acordo com sua regularidade ou irregularidade.

No afã de criar sequências didáticas ideais opta-se por desconsiderar a língua em uso, forjando uma regularidade que não existe em contexto, nesta perspectiva concordamos com a publicação do Ministério de Educação da Argentina:

A través de criterios de progresión que respetan, también estrictamente, un supuesto orden de lo simple a lo complejo en cuanto a grados de dificultad, se llega al conocimiento de las formas de la lengua extranjera. Acorde con la concepción normativa de la lengua, los textos que representan pertenecen a autores legitimados y reconocidos, dignos por lo tanto, de ser ofrecidos como modelos (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DA ARGENTINA, 2001, p. 25).

Na gramática descritiva o que acontece é o movimento contrário, analisa-se a língua em uso, a língua com desvios de norma culta, mas que se adéqua ao momento e ao ambiente em que é executada. Ensinar ao aluno uma língua que, embora seja a adequada dentro dos padrões formais talvez, não lhe seja eficaz numa conversa cotidiana, não é útil. Entre a norma e o uso, sejamos usuais.

A gramática moderna é, basicamente, a descrição de uma língua. Por outro lado, a gramática tradicional se preocupava, principalmente, por questões normativas, de correção: se centrava nos aspectos irregulares da língua, nas construções próprias da língua literária e nas zonas de conflito nas quais o uso linguístico se afastava da norma fixada por eles, deixando de lado os aspectos regulares – conhecidos pelos falantes – que já necessitavam de interesse normativo. Como seu interesse básico era a correção da norma, privilegiava um enfoque prescritivo (DI TULLIO, 2006, p. 21).

Transformar a aula em sessão de correção gramatical não beneficia a interação, existem níveis adequados para cada uma dessas atividades. Em níveis mais altos ou em aulas específicas para determinados fins, pode-se optar por este tipo de abordagem, mas deve-se preterir-la quando se trate de alunos

secundaristas, simples usuários que pretendem fazer uso de uma língua em situações reais, inclusive com franca negociação de significados.

A perspectiva de ensino regida pelos gêneros

Os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras que têm como base os gêneros textuais começaram a se intensificar no começo dos anos 2000. Em *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Marcuschi (2008, p. 147) afirma que “[...] isso não é tão simples nem pode ser realizado de modo ingênuo”. Consideramos apropriadas as ressalvas do linguista e entendemos que o ensino de línguas tendo o texto com subsídio é vantajoso no sentido em que um único material pode carregar todas as nuances de estilo, ambientação, interatividade, mudança de sujeitos e circulação social que um aprendiz necessita para que o idioma que ele está aprendendo seja efetivo na ação cotidiana que ele deve querer lograr.

Ainda segundo Marcuschi, o estudo dos gêneros textuais não é novo uma vez que remonta a Platão, sendo assim um estudo com mais de vinte e cinco séculos, mas ressalta que a novidade são as perspectivas de estudo, tantas existem que há, inclusive, uma certa dificuldade de sistematização.

O autor de referência ao se falar em gêneros textuais é Mikhail Bakhtin. Embora não se tenha enveredado pela matéria das línguas estrangeiras, os estudos dos gêneros discursivos no ensino de idiomas recorrem a seus textos ainda que de modo inicial. O pesquisador russo, comentando sobre o ensino de língua russa como língua materna no ensino médio, ressalta que:

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo (BAKHTIN, 2013, p. 23).

Neste aspecto entende-se que ao ensinar uma língua, materna ou estrangeira, deve-se considerar seu lugar de proveniência, seus autores, suas intenções, escolha lexical, campo semântico e estilístico e a quem se dirige. Restringir o objeto linguístico a simplórias regras gramaticais seria ensinar a língua desconsiderando toda sua amplitude e possibilidades.



Em muitas ocasiões de nosso trabalho, enquanto professores investigadores dos caminhos pelos quais enveredam o idioma, concepção de linguagem e entendimento de texto se cruzam e se misturam e temos que ter uma ideia muito definida do que fazer com eles. Há, grosso modo, três marcadas concepções de linguagem que devemos mencionar para que possamos seguir no estudo do texto.

A primeira concepção de linguagem que podemos citar é a que entende a língua como expressão do pensamento. O sujeito-produtor do texto emite um enunciado e espera que seu interlocutor perceba o dito como o seu pensamento traduzido por linguagem. Nesta concepção, o papel do destinatário é nulo, assim como o ambiente, as intenções e o local, uma vez que a única versão admissível é a do sujeito-produtor do enunciado. Sobre esta concepção, afirma Barcellos

Até a década de 70, a linguagem era considerada expressão de pensamento. Trata-se de uma visão da tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna. Só repensada no início do século XX, por Saussure (1969). Esta concepção preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. A linguagem é considerada a “tradução” do pensamento. As práticas lingüísticas são vistas como decodificação (BARCELLOS, 2013, p.2).

233

Esta ideia subsidia os livros que optam pela repetição de vocabulário e formas gramaticais como elementos de aprendizagem de uma língua, nestes materiais a criatividade e a flexibilidade do idioma não são consideradas uma vez que entendem o aluno como tabula rasa. Os livros que primam por uma língua nos moldes da gramática clássica apresentam como atividades de oralidade a repetição em voz alta de uma frase, atualmente já entendemos que atividades de fala devem prever a língua em uso interativo.

Percebe-se que o conceito de fala não insere o autônomo nem criativo, não se ancora em nenhuma interatividade nem prevê flexões, apenas repetição do mesmo item gramatical repetidas vezes sem considerar a contextualização.

A segunda concepção de língua que queremos mencionar é a que entende a língua como instrumento de comunicação. Segundo Geraldi (1984, p. 42) “[...] esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz

de transmitir ao receptor uma certa mensagem". Com este código todas as mensagens podem ser transmitidas a um receptor. A ideia de revestimento do pensamento é atribuída para dar ênfase à língua enquanto um código perfeito que pode transmitir ao receptor o que o emissor necessite. É importante ter atenção à nomenclatura de "receptor". Enquanto o sujeito emite a mensagem, o outro apenas a recebe, como se não interferisse absolutamente na emissão, fato desconectado da realidade de acordo com as teorias mais recentes tanto de gêneros quanto da filosofia da linguagem ou da psicolinguística que subsidiavam a concepção interativa da língua.

A concepção atual é a que traz o interlocutor em lugar do receptor. Não se trata de mera mudança de nomenclatura, admitir que o outro intervém na emissão do sujeito, transforma a mensagem em interação e contribui para que esta tenha autoria compartilhada e negociada. Trata-se da concepção que admite a língua funcional. Ainda nos estudos de Saussure (1969) percebe-se que a ação do outro no discurso modifica a mensagem. Muitos teóricos da linguagem colaboram com este pensamento, por exemplo: Bakhtin (2013). Entender-se como um ser social em interação modifica o sujeito, a mensagem, o interlocutor e a metodologia de ensino da língua, seja materna, L2 ou LE.

234

Em Marcuschi (2008), nos comentários sobre alguns escritos que não constam no Curso de Linguística Geral, podemos ver Saussure afirmar que não há motivo para dizer que se deve analisar a linguagem a partir de variados pontos de vista, uma vez que não existe linguagem fora de um ponto de vista. Portanto, para o pai da linguística científica a linguagem era discurso e a construção do enunciado era dependente de uma situação real e pragmática. Ensinar língua estrangeira na perspectiva do discurso com o material disponível nos livros é dicotômico.

Essas três assinaladas concepções de linguagem interferem sobremaneira na possibilidade de uso, ou não, dos gêneros textuais em sala de aula. Quando se entende a linguagem como expressão do pensamento é natural que sejam usados textos nos manuais de ensino de língua estrangeira para ilustrar um ideal clássico e sem marcas de uso. Neste tipo de entendimento que desencadeia uma concepção de ensino, a língua da sala de aula é formal e sem vícios, sem variações linguísticas e sem desvios gramaticais, consequentemente sem identidade, o que contradiz Saussure. Abrangendo até ao ponto em que as pausas e concessões de tempos na conversação são organizadas



e ordenadas como se pode ver em *Español en Directo* de Aquilino Sanchez (1990), por exemplo.

Nesse modelo/metodologia de ensino, o texto é usado como abertura da lição/unidade e nada mais no restante do bloco didático faz menção ao tema abordado. Outro fato constante neste tipo de entendimento de texto é que o tamanho físico do texto aumenta de acordo com o nível do aprendiz, entendendo, pois, que o tamanho interfere no nível, o que necessariamente não é verdade, haja vista a possibilidade de existência de textos curtos complexos e difíceis de interpretar e textos longos cuja quantidade de palavras pode inclusive ajudar no entendimento geral do contexto.

Podemos citar como exemplo de manual de ensino que acompanharia a segunda concepção de linguagem, o livro *Vamos a Hablar*. Este livro já nos apresenta uma progressão em relação ao anterior. Editado em 1991 com a anuência do Colégio Miguel de Cervantes, que em carta de apresentação do então embaixador da Espanha no Brasil nas primeiras páginas do livro, explica que as semelhanças entre o português e o espanhol exigiam um método específico para os alunos brasileiros.

○ *Vamos a Hablar* nos oferece textos maiores, já que os idiomas são parecidos do ponto de vista do vocabulário, e sua ambientação é no Brasil. O formato do livro é semelhante aos livros brasileiros e não traz apenas um texto inicial, há outros textos durante a lição. Com um olhar mais detido, podemos ver que alguns tópicos do texto de abertura conseguem reverberar por algum tempo nas páginas da unidade. O ponto principal do livro continua sendo a estrutura gramatical.

○ O livro traz uma quantidade bastante considerável de itens de gramática e de exercícios estruturais. O tratamento textual é feito em itens de compreensão de leitura formada por perguntas de respostas diretas sem interferências, na maioria das vezes, do pensamento crítico do aluno, embora haja muitas perguntas que pedem respostas pessoais, essas são objetivas e pedem respostas também objetivas, sem dispor, fisicamente, de espaço suficiente para argumentação. Ainda há nas lições mais dois ou três textos secundários, neles algumas vezes é solicitada a opinião do aluno de maneira espontânea e sem intenções de ponderar conteúdo, apenas com correção gramatical.

Outro fato de interesse nesse livro e no *Español en Directo* é que embora sejam ortodoxos na concepção gramatical, algumas vezes propõem

atividades abertas, quando isto acontece nota-se que não podem ser respondidas com o repertório que o próprio livro oferece ao aluno. A maior parte dos exercícios deste tipo de livro é controlada³ ou semicontrolada⁴ e a produção de final de unidade, tão comum nos livros atuais, é inexistente ou aparece como uma prática controlada. No livro 1A, por exemplo, as atividades finais das unidades são normalmente destinadas à produção de um diálogo baseado em sequências de imagens. Porém as imagens são oferecidas a um nível de detalhe que dificulta a produção autêntica de um texto. Tudo o que deve ser dito está explícito e previsto, não há espaço para a criatividade.

○ encabeçamento das atividades pretende uma prática oral, mas a estrutura normalmente é de diálogo escrito, ou seja, a prática oral se resume à leitura verbalizada de um texto escrito. Em outras atividades do mesmo livro podemos notar que há alguns espaços livres para que o aluno escreva, mas a sequência dos desenhos insinua um roteiro que aceita pouca ou nenhuma variação de resposta.

○ que nos faz eleger o *Vamos a Hablar* como representante desta concepção de linguagem, ainda que entendamos que se trata de um livro de transição, entre outros aspectos, é a existência de textos produzidos pelos autores. Esses textos são destinados a ilustrar as lições, não são textos de circulação social. Podemos chamar esses textos de alegóricos uma vez que servem de enfeite, para as unidades, sua serventia enquanto mote, não reverbera pela unidade.

Os textos de circulação social neste livro ainda se restringem ao literário, algumas canções populares e poemas de autoria comunitária. Atualmente, nos manuais de ensino de línguas estrangeiras esperamos a presença de mostras reais de língua, o tipo de texto que foge a essa característica carece de laços interativos e as situações apresentadas distanciam-se do real. Neste sentido, Koch, citando Possenti, enfatiza que o emissor enquanto sujeito não é dono de seu discurso nem de sua vontade

Sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor. Ele tem apenas a ilusão de ser a origem de seu enunciado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazê-lo pensar que



é livre para fazer e dizer o que deseja (POSSENTI apud KOCH, 2002, p. 13).

Ao contrário do que pensa, este sujeito “assujeitado” encontra o discurso pronto e apenas repete a fala de outrem. Apenas dando voz a um discurso que não é seu, assim como os alunos fazem quando o professor pede que reproduza a fala de um determinado personagem num diálogo que está no texto da abertura da unidade do livro. Qualquer pessoa pode dar voz àquele enunciado. Ainda citando Koch:

Mas, na verdade, ele só diz e faz o que se exige que faça e diga na posição em que se encontra. Isto é, ele está, de fato, inserido numa ideologia, numa instituição da qual é apenas porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele. Os enunciados não têm origem, são em grande parte imemoriais, e os sentidos que carregam são consequência dos discursos a que pertenceram e pertencem, e não do fato de serem ditos por alguém em dada instância de enunciação. A fonte do sentido é a formação discursiva a que o enunciado pertence. Repudia-se qualquer sujeito psicológico ou ativo e responsável (o sujeito da pragmática). Aqui se pode incluir a concepção de sujeito “inconsciente”, que não controla o sentido do que diz (KOCH, 2002, p. 168).

237

No que diz respeito à terceira concepção de linguagem citada, a que insere o outro e faz a emissão ser interação, podemos citar vários manuais como exemplo. Desde o livro “Gente”, que é único em sua concepção de tarefas, formato de livro e de matérias extras quando a internet ainda não possibilitava tantos links como atualmente, até os livros atuais entre os quais incluímos os livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – 2018 para a língua espanhola.

A concepção de texto que encontramos nestes manuais é claramente interativa e, em decorrência disso, o uso de mostras reais de língua, gêneros textuais diversificados, atividades de interação, ausência quase total de exercícios controlados gramaticalmente e uma unidade comunicativa cujo tema central reverbera pelos textos, quer de maneira única quer de maneira encadeada, é notória.

A diagramação desses tipos de manuais é bem elaborada em relação a desenhos, fotos e apelos visuais, a quantidade e disposição de textos não

são ocasionais e o tamanho do texto, que era gradual nos livros de concepção tradicional de linguagem aparece variado e em vários tipos e gêneros.

O manuseio do texto nesses manuais é cuidadoso. Todos são mostras reais de língua, de circulação social normal e aparecem no livro, corriqueiramente, em seu veículo natural. Assim, o texto jornalístico aparece em sua diagramação de jornal, o texto de uma revista aparece nas páginas dos livros diagramado como revista e o texto de um panfleto aparece como tal. Todos esses elementos extratextuais são considerados no momento da exegese e não se pede apenas que os alunos identifiquem que, quem, onde e quando.

Para que sejam aprovados na seleção e façam parte da lista de escolha dos professores das escolas públicas, os livros devem seguir várias diretrizes, regras e itens específicos. Essas normas obedecem a tópicos específicos e são considerados também por suas características e composição do corpo do texto e do material extra, como Cds e encartes. Três dos cinco livros que constam nas análises dessa investigação foram selecionados no edital PNLD 2018. Os outros dois títulos fazem parte da linha cronológica evolutiva das concepções de ensino e de gênero que se quer enfatizar aqui. Entre o primeiro edital de 2011 e o atual podemos perceber um aprofundamento das regras e um detalhamento mais específico dos itens obrigatórios. Esse contexto limita o livro em relação a temas e interdisciplinaridades, porém, não há, em nenhum dos editais, lista de conteúdos obrigatórios. Assim, os livros devem seguir direcionamentos básicos para que a aprendizagem prevista nos PCN seja alcançada pelos alunos, mas são livres em relação aos conteúdos que seguirão para cumprir esse objetivo.

Os três materiais que foram selecionados para o PNLEM-2018 trazem tratamento pré e pós-leitura. Alguns ainda indecisamente tentam interferir no processamento do cognitivo crítico do aluno tornando explícito o fluxo individual do pensamento, normalmente inconsciente, sobre um texto que um leitor faz durante e depois da leitura, esse tipo de atividades direciona o pensamento do aluno fazendo com que chegue ao objetivo do autor do material formalizando, escrita ou oralmente, o seu processo de aprendizagem, os desvios de direcionamento da ação crítica do aluno permanece controlados durante a sequência.



O processo de ensino e de aprendizagem com os gêneros textuais

Luis Del Carmen (1996) em *Cuadernos de educación 21 – El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, iniciando a proposta de um planejamento do ensino, indica que o professor deve pensar em alguns aspectos básicos:

- ¿Qué contenidos son más importantes en el proceso de enseñanza?
- Cómo presentarlos a los alumnos y alumnas de manera que les resulten comprensibles, interesantes y relacionables con sus ideas previas?
- ¿Cómo progresar en su desarrollo y hasta dónde llegar?
- ¿Cómo potenciar las relaciones entre los diferentes contenidos que se enseñan? (DEL CARMEN, 1996, p. 9).⁵

É inegável, então, que essas reflexões são inicialmente da escola e a partir delas o professor vai fazer suas seleções de conteúdo no livro didático. É importante que se tenha sempre em mente que o objetivo é ensinar língua estrangeira de modo interativo e crítico, usando textos como material didático e que o fato de haver textos de gêneros variados nos manuais não garante, apenas por sua presença, aprendizagem.

A sistematização da língua com o apoio do texto é o pêndulo da balança que equilibra a perspectiva identificada pelo gênero e a perspectiva ditada pela gramática. Nas aulas de espanhol como língua estrangeira, nas aulas de língua estrangeira em geral, a intenção é ensinar um idioma e não se pode chegar a este objetivo sem uma sistematização linguística desse idioma, sistematização esta que o aluno em aprendizagem tenha como repertório e consiga fazer uso de forma ímpar, produtiva e autônoma.

Usar gêneros textuais, incluindo os literários, como eixo de ensino não é simples do ponto de vista da elaboração da aula na situação de ambientação em que estão as escolas públicas, mas se configura como o mais adequado. O texto de circulação social é o material ideal por todas as características que carrega. Todo o forjar de um idioma em materiais didáticos, toda a preocupação com a elaboração da língua pode ser resolvida com o uso de gêneros textuais aliados a uma sistematização linguística contundente, clara e com foco na usabilidade. Em se tratando de literários, as ideias mais subjetivas, as nuances e hipóteses, as amplitudes de palavras e a ampliação de grupos semânticos podem ser conseguidas no trabalho de textos literários.

As teorias de aprendizagem dão conta de uma série de estratégias para que o conhecimento seja efetivado na estrutura cognitiva de um aprendiz. Elementos como resgate de subsunçores, geração de sinapses e ancoragem de conteúdos são normalmente solicitados pelas estratégias de ensino de cunho cognitivista. Essas estratégias, além de variados recursos, são oferecidas aos professores para que se consiga ensinar idioma de forma comunicativa, centrada no uso da língua e utilizando, obviamente, todas as destrezas.

Conteúdos estudados de forma isolada são de difícil absorção uma vez que o cérebro funciona por teias interligadas. A própria definição de aprendizagem em neurologia diz respeito a conexões.

Ao pensarmos a conexão possível entre neurologia e desenvolvimento, mais especificamente desenvolvimento cognitivo, devemos pensar que o próprio desenvolvimento neurológico só é possível por meio da conexão do sistema neural com o ambiente. A esta conexão damos o nome de aprendizagem (ROTTA; BRIDI FILHO; BRIDI, 2006, p. 19).

240 Usar gêneros textuais como input sem dar o repertório necessário para que os alunos consigam produzir seus próprios textos a partir de conexões sinápticas, primeiro respondendo ordenadamente a impulsos gerados e depois gerando ele mesmo seus impulsos, prejudica o êxito do material. É importante que se dê atenção às etapas estratégicas que acompanham a sequência didática da lição. Se houver necessidade de fazer adequações metodológicas, deve-se pensar prioritariamente no encadeamento lógico do material selecionado, em detrimento da estrutura pequeno-grande que nem sempre é a organização mais efetiva para o ensino de idiomas

As conexões são necessárias para que haja a ancoragem e posterior produção. O repertório linguístico que o livro oferece no corpo das lições não condiz com o que é solicitado nas atividades de expressão. Das sequências textuais constantes nos manuais mais recentes, todas seguindo à risca a tendência do uso do texto de mostra real de língua como material didático, poucas dão ao aluno condição de responder ao que foi solicitado usando apenas o que o próprio material oferece.

Passemos a analisar os livros didáticos do Programa Nacional do livro Didático (PNLD) para o ano de 2018. Se tomarmos a segunda unidade dos três livros aprovados para a língua espanhola, observamos a linha de pensamento



que os textos indicam e empreitarmos pelo caminho da aprendizagem, perceberemos que os livros têm dificuldades em conseguir oferecer ao aprendiz repertório suficiente para produzir linguagem. O contexto e a condição em que esse material será vivenciado na escola pública, que conta com apenas 32 aulas para todo o ano letivo, ficando apenas 6 horas de aula por bimestre já que as escolas adotam semana de prova para a qual é necessário guardar uma semana no planejamento para a aplicação da prova e outra semana para a revisão de conteúdos para a referida avaliação.

No manual *Confluencia* aprovado pelo PNLD-2018, por exemplo, na segunda unidade, temos uma sequência de variados tipos e gêneros textuais que se interligam pelo tema subjetivo da informação, da comunicação social. Piletti (2013, p. 61) explica que “Em relação ao sentido da aprendizagem, podem ser considerados três aspectos mais importantes: a possibilidade de associações, a forma ou organização do material e a utilidade da aprendizagem”.

A variedade de subitens por vezes pode deixar o professor sem conseguir fazer associações entre o tema atual, o que o antecede e o posterior, tornando difícil despertar sinapses mais contundentes em sala de aula, mas é possível com algum esforço manter-se no assunto. A variedade de texto pode aparentar uma profusão sem nexo de textos, mas se o professor enveredar pelo tema principal e seus arredores, e se ler atentamente o manual do professor, consegue fazer associações. Quanto à utilidade do que está na unidade, sua maior contribuição é a formação de um contexto diversificado, embora seja de difícil abordagem em sala de aula por causa da quantidade de horas que o governo disponibiliza ao estudo de línguas estrangeiras, em situações com maior quantidade de horas destinadas, seria um material bastante aproveitado.

Os informes variam da efemeridade da vida dos artistas à política externa. Neste último caso, em se tratando de estudantes entre 15 e 17 anos, o professor possivelmente terá problemas de participação crítica eficaz que conduza ao que os autores pretendem. A produção da unidade é um texto de subtítulo para fotos, que exige mais leitura que escrita, porém quando a produção escrita se efetiva é necessário que seja crítica e resumida o que pode trazer obstáculos no que diz respeito ao criticismo, neste contexto sem o repertório necessário em língua estrangeira. Existe uma descrição extensa de como proceder à escrita do gênero solicitado, porém extensa demais para o público a que se destina.

Nesse ínterim, a sistematização da língua nesse manual aparece nas três últimas páginas de cada unidade em texto corrido, sem exemplos ou tarefas pragmáticas o que nos leva a inferir que se o esquema linguístico está materialmente posto depois da produção escrita, este arcabouço não é necessário à produção do que foi pedido na unidade. Principalmente no que diz respeito à maneira com que este suporte gramatical é apresentado.

O fato de haver gêneros textuais diversificados e abundantes no livro didático não significa que foram usados na perspectiva que preconiza Vygotsky (2001), ou seja, como elemento de ensino, além de manter uma certa distância da aprendizagem significativa e autônoma a que orienta Ausubel (1968).

O *Cercania Joven* (2016) – PNLD-2018 –, por exemplo, divide suas unidades em capítulos. Na unidade 1, por exemplo, estão os capítulos 1 e 2; na unidade 2, unidade que escolhemos para análise, temos os capítulos 3 e 4. Na divisão pedagógica dos capítulos vemos que um deles está dedicado a ler e escrever, capítulo 3; e outro a escutar e falar. O objetivo final da unidade 2 é produzir uma antologia ilustrada. Durante o capítulo os estudos pairam sobre entrevista, crônica e fotografia, o tema da unidade é esportes.

Existem duas produções de texto a primeira é uma reescritura de uma entrevista e a segunda é a produção de uma antologia ilustrada. Existem alguns tópicos a comentar no arranjo dessa unidade. O primeiro é que os capítulos internos à unidade são divididos em produção oral e produção escrita, mas as duas produções do capítulo são escritas. O segundo tópico a comentar diz respeito ao uso que se faz nessas produções dos elementos sobre gênero que compõem a unidade. Estuda-se entrevista, crônica e fotografia, mas a produção se refere a uma antologia ilustrada baseada em literatura e fotografia. O aproveitamento dos gêneros estudados é minimizado.

O gênero textual para a primeira produção é a entrevista. Essa atividade que se destina a reescritura de uma entrevista trabalha com um texto sobre Maradona que foi exibido originalmente em um canal de TV. Nele, Maradona entrevista o próprio Maradona num trabalho de edição de imagens do programa *La Noche Del 10*, que é relatado em forma de reportagem pelo jornal *El Universo*. Seguindo os princípios de Marcuschi (2005) percebemos que nos estudos com gêneros poderíamos beneficiar os alunos mais pelo uso que lhe é inerente que por sua caracterização.



[Os gêneros textuais] Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas (MARCUSCHI, 2008 p. 1).

A ausência de produção autoral faz acreditar que o foco da capítulo é o gênero em detrimento da produção no gênero em língua estrangeira. O estudo de língua com gêneros parece ser mais útil se se põe em condição pragmática, o que temos nesse capítulo é um final de unidade destoante desse objetivo.

O que se percebe é que existe uma supremacia do tema sobre o gênero o que estaria de acordo com a intencionalidade da língua, porém quando o gênero é convocado são privilegiados seus aspectos estruturais e conceituais.

Fato bastante interessante sobre a área destinada à análise linguística dessa mesma unidade desse mesmo livro é que existe um tópico separado e destinado exclusivamente à sistematização do idioma, assim como prevê a ideia de ensino de um idioma estrangeiro em um material didático, porém a atividade que sucede este tópico, chamado *Escritura* que é seguida por um subitem chamado *Conociendo el género*, não provoca uma escrita cujo repertório seja o arcabouço linguístico sistematizado. Enfim, *del dicho al hecho hay mucho techo*.

Os textos e os itens de sistematização gramatical se espalham pela unidade, porém não vemos dependência um do outro quando na interseção desses dois deveriam estar ações de expressão. As atividades de expressão crítica e individual que os alunos precisam fazer são raras neste tipo de material.

O uso da língua é muito adequado e tem estrutura relevante, porém não é produção como o livro deixa parecer, é uma reescrita de uma entrevista, não é um texto autêntico.

Quando se toma o livro *Sentidos*, também presente na lista dos aprovados para o PNLD-2018, e escolhendo a segunda unidade assim como fizemos com os outros livros, vemos que existe uma ideia de tratamento dos gêneros bastante peculiar. De todos os livros aprovados, este é o mais singular no tratamento dos gêneros textuais. Além de ter uma sequência variada em torno a um

tema, direito a uma identidade, existe uma obra de arte na abertura, que já é um texto a ser lido e interpretado. Existem manchetes de jornais, artigos de lei, notícias inteiras, verbetes de dicionário, cartazes, notícia de jornal digital, além disso, há fotos de capas de revistas, rádios e telas de computador; fotos de trem cheios de emigrantes ilegais e uma foto de uma certidão de nascimento no modelo do Brasil e do México.

Ou seja, a unidade é bastante diversificada em textos de tipos e gêneros variados, recheando ainda mais as páginas dos livros vemos os requadros de sistematização do gênero discursivo em foco. Porém, a produção final da unidade é a escrita guiada de um esquema de estudo e na prática oral, uma exposição sobre um tema de biologia. Não é escrever o gênero notícia, mas sobre o gênero, na vida cotidiana e real, em raras oportunidades seremos convidados a escrever sobre o gênero textual notícia, ou sobre qualquer gênero, mas por diversas vezes seremos impelidos a escrever uma notícia.

O esquema gramatical neste livro acontece em um pequeno requadro, e se trata apenas de conjugação verbal. A primeira vez que aparece no livro é na página 55, em que os verbos são classificados em passado e presente, sem as nomenclaturas gramaticais oficiais.

244

São seis verbos, todos na terceira pessoa do singular com quatro espaços vazios para que o aluno complete, este é o único quadro sistemático que existe na unidade, antes disso, no entanto, há um texto em que se pede para que os verbos sejam marcados. Logo, uma página de texto explicando o uso de alguns verbos no passado. Em um texto discursivo e longo deixando, em alguns momentos, a explicação obscura.

Considerações finais

Como já mencionamos, o corpus de nosso estudo está composto por cinco livros, dois deles foram aqui inseridos para que se percebesse a evolução do uso da língua nos manuais de ensino de língua estrangeira, iniciando com uma concepção de língua ditada pela gramática como podemos perceber no livro *Español en Directo* e um começo de encaminhamento ao uso de textos em sala de aula como está no livro *Vamos a Hablar*. A análise desses dois títulos ancora e mostra que decisivamente há uma evolução no que diz respeito ao uso de textos nos materiais didáticos, porém revelam que igualmente ao uso



da gramática, o uso dos gêneros é excessivo nos manuais e afastando-se da língua em uso cotidiano.

A normalidade das escolas públicas com problemas de estrutura física, calor, frio, falta de alimentação é difícil para um professor, somado a isso, a quantidade mínima de aulas anuais precariza o ensino. O livro didático nem sempre é disponibilizado em número suficiente para todos os alunos e nem sempre chega no começo do ano letivo. A estrutura acadêmica prevista para o ensino de línguas estrangeiras, que conta com apenas uma aula por semana e apenas 32 semanas por ano, dificulta decisivamente no ensino e na aprendizagem do idioma de maneira comunicativa.

Os materiais didáticos que analisamos trazem em sua construção uma necessidade de ambientação que não é encontrada na escola. O estudo do e com o gênero se jacta com a condição da escola em receber uma programação deste nível de desenvolvimento cognitivo. Estes livros reclamam uma estruturação sistemática da língua que o professor vai fazer fora do livro e vai depender de outros materiais que completem a ideia que o livro pretende alcançar.

Os três manuais aprovados no PNLD trabalham na perspectiva de oferecer ao aluno não apenas um estudo da língua, mas um estudo programado para cultura, sociolinguística e interação em língua estrangeira. Embora tenhamos encontrado contradições principalmente no que diz respeito à sistematização da língua, sabemos que estes fatores poderiam ser amenizados ou desapareceriam se a escola pudesse contar com estrutura melhor, acesso a materiais diversificados, informatização e uma carga horária suficiente para que o professor tenha condições de vivenciar uma sequência de conhecimentos em língua estrangeira e abdicar do estudo por tópicos como é obrigado a fazer hoje.

Os editais para o PNLD e PNLEM têm critérios que devem ser observados pelos autores para que os livros estejam adequados às teorias e procedimentos mais atuais em relação ao ensino, mas a escola não está sendo preparada estruturalmente para receber estes avanços. O estudo de línguas estrangeiras precisa, pelo menos, de aumento na carga horária para que se torne mais adequado ao que se proclama nos editais.

Em relação à atualização acadêmica dos professores, todos têm uma concepção de linguagem, nem todos a têm de modo consciente. Estas

concepções influenciam de modo determinante o trabalho em sala de aula. Os livros que apresentamos trazem foco explícito ora na gramática, ora nos textos de acordo com a época em que esta ou aquela concepção de língua tinha mais crédito acadêmico. Hodiernamente vivemos uma ditadura dos gêneros textuais que contradiz tudo o que já sabemos como processo de ensino e processo de aprendizagem. Em épocas de ditadura da gramática tínhamos a desculpa de não termos estudos sobre ensino tão avançados, mas agora parece que obedecer ao edital tira todo nosso critério investigativo sobre este tema.

Quando se acreditava que a língua era revestimento do pensamento e que sua produção desconsideraria a presença do interlocutor e sua intervenção do texto produzido, toda a carga de certo ou de errado recaía no indivíduo. Ele, e apenas ele, tinha todo o crédito e todo o ônus pela mensagem. Claro está que o receptor – nomenclatura da época – interferia nesta mensagem, mas este fato não era considerado. As modalizações existiam, mas não tinham espaço nem estudos.

Quando o receptor passou a ser interlocutor e a língua passou a ser um lugar de interação, os partícipes desta interação começaram a ser autores dessa língua. A partir de então o certo e o errado passaram a ser adequados e inadequados, créditos e juro são compartilhados e a lapidação da língua sob a égide da gramática deu lugar à negociação pragmática de significados

Porém, o que se percebe é que na transmissão dessas línguas para os livros didáticos, tanto os de tendência gramatical quanto os de tendência voltada aos gêneros, há uma dificuldade elementar: transformar todo esse arsenal em aprendizagem. Quando estávamos em tempos de foco na gramática repetíamos exaustivamente uma língua que não nos servia corriqueiramente porque tinha formas – ou fórmulas? – tão fixas que repetíamos até o ritmo e o sotaque do professor. Agora que estamos em tempos de gêneros textuais estamos tão radicalmente sem sistematização de linguagem nos livros didáticos que é difícil produzir texto nas atividades que os próprios livros didáticos propõem.

O professor pode, e tem obrigação de, descartar textos dos livros, agregar outros materiais, escolher atividades para fazer e outras para esquecer, elaborar uma linha de estudo na unidade que não necessariamente é a linha do autor do livro. Seguir, obrigatoriamente, página a página, qualquer que seja o livro, é contradizer o princípio básico da autonomia da linguagem



do professor e do aluno. Não é possível aprender L2 apenas sendo expostos a textos e se faz dificultoso ser interativo estudando apenas gramática formal. Os livros que têm tendência ao uso apenas de gêneros textuais com escassas, tardias e minúsculas sistematizações linguísticas não lograrão o êxito esperado nas escolas. O repertório que se oferece ao aluno não o prepara para atender às próprias atividades existentes nos livros e menos ainda às demandas sociais de linguagem.

Notas

- 1 Com primeira edição datada de 1975, o livro *Español en Directo* foi adotado em várias escolas de idiomas no Brasil, inclusive no Instituto Cervantes. Tem estrutura gramatical fixa e apresenta uma metodologia de ensino mecânica. Este material ainda é usado para o ensino de espanhol no Japão.
- 2 *Diploma de Espanhol como Lengua Extranjera*. O mais renomado do mundo, oferecido pela embaixada da Espanha com apoio logístico do Instituto Cervantes
- 3 Exercícios controlados são aqueles com apenas uma resposta certa possível.
- 4 Exercícios em que pode haver respostas diferentes umas das outras, porém em um contexto estritamente definido em que as possibilidades de criatividade são reduzidas em relação aos exercícios de prática livre.

247

Referências

- ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Diseño curricular de Lenguas Extranjeras 2001**. Buenos Aires: Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2001.
- AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Educational psychology: acognitive view**. Nueva York: Editora Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.
- COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. **Cercanía joven**. São Paulo: Editorial SM, 2016.

DEL CARMEN, Luis. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. **Cuadernos de Educación**, Barcelona, n. 21, p. 1-10, 1996.

DI TULLIO, Ángela. **Manual de gramática del español**. Buenos Aires: La isla de la luna, 2006.

FREITAS, Luciana Maria de Almeida; COSTA, Elzimar Goettemauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. São Paulo: Richmond, 2016.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

JIMÉNEZ, Felipe Pedraza. **Vamos a hablar**. São Paulo: Ática, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

248 _____ . Gênerostextuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gênerostextuais e ensino**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Moreira, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.

PERIS, Ernesto Martín; BAULENAS, Neus Sans. **Gente**. Madrid: Difusión, 2008.

PILETTI, Nelson. **Aprendizagem teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2013.

PINHEIRO-CÔRREA, Paulo. LAGARES, Xóan. **Confluencia**. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

SANCHEZ, Aquilino. **Español en directo**. São Paulo: SGEL, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. Tradução Antonio Cheline; João Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: MartinsFontes, 2001.



ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI, César Augusto; BRIDI, Fabiane de Souza (Org.). **Neurologia e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016.

Prof.º Dr.º Izabel Souza do Nascimento
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas
Grupo de Pesquisa de Ensino de Língua Espanhola da USP (CNPQ)
Grupo de Pesquisa de Texto, Gramática e Ensino da UFRN (CNPQ)
E-mail: lebaziizabel@yahoo.com.br

Recebido 24 abr. 2018

Aceito 29 jun. 2018

Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora

Lorivaldo do Nascimento

Aparecida Favoreto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo

O artigo analisa as concepções socioeducativas de três teóricos clássicos da educação: Durkheim, Dewey e Gramsci. Neste sentido, situando cada teórico em seu contexto histórico, busca-se compreender suas perspectivas educacionais em relação às suas concepções de transformações na e/ou da sociedade. Em comum, os autores elencados apresentam a escola como atuante socialmente, mas se distinguem na compreensão do processo histórico. Para Durkheim, a escola deve proporcionar a necessária harmonia moral para solucionar a grave crise da sociedade capitalista no final do século XIX. Dewey defende uma ampla reforma pedagógica, de modo a entrelaçar o conhecimento com as experiências individuais, permitindo a maior participação de todos na sociedade, renovando e ampliando a indústria, a ciência e a democracia capitalista. Gramsci, pressupondo que a estrutura capitalista é excludente, destaca que a escola, pelo princípio educativo do trabalho, pode formar indivíduos reflexivos, críticos e capazes de atuar socialmente para romper com o sistema capitalista.

Palavras-chave: Teoria da transformação social. Educação. Escola.

Émile Durkheim, John Dewey and Antônio Gramsci: in debate the theory of the transformative education

Abstract

The article addresses the socio-educational conceptions of three classic theorists of education: Durkheim, Dewey and Gramsci. In this sense, placing each theoretical in its historical context, we seek to understand its educational perspectives in relation to the transformations in and/or of the society. In common, the authors presented the school as socially active, but distinguish themselves in the understanding of the historical process. For Durkheim, the school must provide the necessary moral harmony to solve the serious crisis of capitalist society in the late nineteenth century. Dewey advocates a broad pedagogical reform, in order to interweave knowledge with individual experiences, allowing greater participation of all in society, renewing and expanding industry, science and capitalist democracy. Gramsci, assuming that the capitalist structure is exclusive, emphasizes that school, through the educational principle of work, can form reflexive, critical individuals capable of social action to break with the capitalist system.

Keywords: Theory of social transformation. Education. School.



Émile Durkheim, John Dewey y Antonio Gramsci: en debate la teoría de la educación transformadora

Resumen

El artículo analiza las concepciones socioeducativas de tres teóricos clásicos de la educación: Durkheim, Dewey y Gramsci. En este sentido, situando cada teórico en su contexto histórico, se busca comprender sus perspectivas educativas en relación a sus concepciones de transformaciones en la y/o de la sociedad. En común, los autores enumerados presentan la escuela como actuante socialmente, pero, se distinguen en la comprensión del proceso histórico. Para Durkheim, la escuela debe proporcionar la necesaria armonía moral para solucionar la grave crisis de la sociedad capitalista a finales del siglo XIX. Dewey defiende una amplia reforma pedagógica, de modo a entrelazar el conocimiento con las experiencias individuales, permitiendo la mayor participación de todos en la sociedad, renovando y ampliando la industria, la ciencia y la democracia capitalista. Gramsci, presuponiendo que la estructura capitalista es excluyente, destaca que la escuela, por el principio educativo del trabajo, puede formar individuos reflexivos, críticos y capaces de actuar socialmente para romper con el sistema capitalista.

Palabras clave: Teoría de la transformación social. Educación. Escuela.

Introdução

No hodierno contexto sociopolítico brasileiro, observam-se alterações em todos os âmbitos: social, cultural, econômico e político. Essas mudanças permeiam direta ou indiretamente a escola, modificando alguns aspectos de seu processo educativo, assim como influencia o debate sobre seus fins e objetivos. As mudanças que ocorrem, de forma sistematizada, buscam adaptar a educação escolar às novas demandas sociais, o que faz questionar se, a partir da educação e, mais especificamente da escola, a sociedade, no seu conjunto, pode ser transformada, constituindo uma nova forma de ser social. Ou seja, no processo histórico, a escola ocupa em relação ao conjunto da sociedade um papel de seguimento ou de protagonismo? Por seguimento se entende a necessidade de adequação do âmbito escolar às demais esferas sociais, as quais passaram por transformações. Por protagonismo se compreende o papel da escola como agente de transformação da sociedade. Esse questionamento permeia este artigo e se constitui como objeto de análise do pensamento de clássicos sociólogos da educação como: Émile Durkheim (1858-1917), John Dewey (1859-1952) e Antônio Gramsci (1891-1937).

O artigo encontra-se dividido em três pontos; cada um deles analisa o pensamento socioeducativo de um dos autores mencionados. Émile Durkheim quer encontrar, na educação, o elemento necessário para construir a harmonia social, podendo, assim, solucionar a crise capitalista do final do século XIX e início do século XX (LUCENA, 2010). John Dewey, nas primeiras décadas do século XX, propõe uma ampla reforma pedagógica. O autor defende que a prática pedagógica deve adaptar-se às necessidades históricas da democracia capitalista. Para isto, a própria escola deve proporcionar aos estudantes a vivência da participação, da responsabilidade e da democracia (CUNHA, 2001). Antônio Gramsci, nas décadas de 1920 e 1930, consciente de que a escola tradicional e/ou a ativa estavam a serviço da manutenção do sistema capitalista, propõe a escola única. O autor acredita na transformação da escola e da metodologia de ensino como forma de desenvolver a consciência crítica do educando para que ele possa participar das decisões políticas e contribuir para a transformação social (JOVINE, 1977).

A escola é uma instituição social que está inserida em um contexto marcado por luta entre interesses diferentes, tanto no aspecto cultural quanto no político-econômico. Neste sentido, não se compreende a escola como um fenômeno isolado. Ao contrário, ela se constitui na inter-relação entre elementos diversos, os quais compõem uma forma de ser social. Nesse processo de composição, a escola pode ser tanto protagonista como seguimento, a qual, diante das contradições gera possibilidades diversas de transformações ou de manutenção da ordem. Assim, cabe à escola oferecer aos educandos a capacidade de interpretar o movimento da sociedade, de modo a tomarem suas posições.

Emile Durkheim e a educação como reprodução social

Emile Durkheim foi o primeiro autor clássico a afirmar a educação como processo social, como fenômeno social capaz de ser descrito, analisado e explicado sociologicamente (SEBASTIÃO, 2009). Segundo Lopes (2012), Durkheim é o fundador da Sociologia da Educação na medida em que defende que a finalidade e os objetivos da educação devem ser determinados pela sociologia.



A teoria da educação durkheimiana inspira-se na sua teoria sociológica geral. Durkheim interessou-se desde cedo pela educação enquanto objecto de estudo sociológico; pelo carácter social-histórico do fenómeno educativo; pelos métodos de educação de cada sociedade em determinado período histórico; pela forma como uma sociedade disciplina e integra através da educação; pela forma como favorece a realização dos seus membros (LOPES, 2012, p. 5).

A abordagem social desenvolvida por Durkheim, em que a educação ocupa destacada função, somente pode ser compreendida como resultante de um contexto socioeconômico e, conseqüentemente, educativo que é específico das últimas décadas do século XIX e das primeiras do século XX. Na atmosfera proporcionada pela denominada segunda revolução industrial, o sociólogo francês desenvolve suas concepções socioeducativas ressaltando as capacidades das forças coercitivas que determinam a conduta do indivíduo. Na correlação entre sociedade e indivíduo, a primeira é uma determinante, e exige que o indivíduo se adapte totalmente aos seus objetivos. A educação é o principal instrumento dessa adaptação (LEONEL, 1994).

Os desdobramentos da crise capitalista de 1870 suscitaram reações diversas na comunidade acadêmica. Emile Durkheim discorda das concepções otimistas de pensadores positivistas, incluindo Auguste Comte (1798-1857), cujas teorias propagavam os ideais do avanço social e dos progressos na construção da sociedade mais avançada da história da humanidade. Contemporâneos de Comte, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) afirmavam que a crise era inerente ao próprio sistema capitalista, podendo levar ao seu declínio. Para Marx (Manifesto), a crise só seria superada por um novo sistema socioeconômico: o comunismo.

Durkheim, discordando tanto dos otimistas positivistas incapazes de enxergar a grave crise quanto das concepções que apregoavam o fim do sistema vigente, acreditava que os problemas do capitalismo existiam e pelo próprio capitalismo poderiam ser superados. Os problemas sociais eram, prioritariamente, originados na débil moral da época. Por isto, defendia uma rígida disciplina como meio de superação da crise na sociedade industrial. A crise expressava a urgência da construção de uma moral coletiva, condição fundamental para a manutenção da sociedade capitalista. A aproximação efetuada

por Durkheim dos pressupostos de Immanuel Kant (1724-1804) orientados à moral e ao ordenamento social sustenta o referido propósito (LUCENA, 2010).

Para Durkheim, a sociedade capitalista é mantida pela rígida divisão do trabalho. Por meio da educação, esta prepara os trabalhadores de que necessita. A tese de doutorado do autor, intitulada *A Divisão do Trabalho Social*, publicada em 1893, debateu as complexas relações entre indivíduo e sociedade. O modo como os indivíduos constituem a sociedade e o consenso é o tema que fundamenta e permeia a obra. Para Durkheim, o indivíduo nasce da sociedade e não a sociedade nasce do indivíduo. A divisão do trabalho é estrutura de toda a sociedade, de que a divisão técnica ou econômica do trabalho não passa de uma manifestação (DURKHEIM, 1978).

O primado da sociedade sobre o indivíduo é, no pensamento durkheimiano, uma tese central e imprescindível à compreensão das concepções educacionais. Na obra *Educação e Sociologia*, Durkheim expõe que a influência das coisas sobre os homens é diversa daquela que provém dos próprios homens; e a ação dos homens pertencentes à mesma faixa etária difere daquela que os adultos exercem sobre os jovens. É esse conjunto de influências que Durkheim (2012) denomina como Educação.

Durkheim (2012) apresenta uma peculiar visão sociológica sobre o fenômeno educacional. A sua reflexão se move, em primeiro lugar, como crítica à concepção individualista da educação predominante desde Kant à Stuart Mill (1806-1873), a qual prioriza o desenvolvimento das potencialidades individuais com o objetivo específico de levar o indivíduo à plena humanização.

Para Durkheim, a educação não pode ser compreendida sem a supracitada compreensão do primado da sociedade sobre o indivíduo:

Porém na verdade, cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. Não adianta crer que podemos educar nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredirmos demais eles acabam se vingando em nossos filhos. Uma vez adultos, estes últimos acreditarão não poder em meio aos seus contemporâneos com os quais não estão em harmonia. Pouco importa se foram criados com ideias arcaicas ou avançadas demais; tanto em um caso como no outro, eles não terão condições de viver uma vida normal. Portanto, em qualquer época, existe um tipo regulador de educação do qual não podemos nos distanciar



sem nos chocarmos com vigorosas resistências que escondem dissidências frustradas (DURKHEIM, 2012, p. 47-48).

A citação acima expõe as principais teses do pensamento educacional durkheimiano. A concepção de primado da sociedade sobre o indivíduo acima citada é compreendida como necessidade de harmonização do último para com a primeira: educar é harmonizar. O progresso é alcançado em uma contínua evolução histórica, ou seja, sem rupturas. É verdade que a educação não é um fenômeno universal, mas histórico que se transforma com o transformar-se da sociedade. Para Durkheim (2012), desvincular-se dos condicionamentos sociais e educar segundo princípios subjetivos traz insuperáveis danos ao educando.

As concepções educacionais de Émile Durkheim apresentam, no confronto com concepções pedagógicas anteriores – como as de Stuart Mill e Immanuel Kant citadas na obra *Educação e Sociologia* –, uma notória valorização da historicidade da prática educativa. Durkheim (2012, p. 55) defende que a educação transforma o homem e a sociedade, pois “[...] ela cria um novo ser no homem”. Porém, a educação segue a ordem evolutiva da sociedade capitalista descoberta pela ciência moderna. Desta forma, transformação não é ruptura, mas adequação. Através da educação, a sociedade atinge o ponto de harmonia que possibilita a contínua evolução da ordem capitalista.

Durkheim parte do fato de que o indivíduo é produto da sociedade. Raymond Aron (2013, p. 464), parafraseando Durkheim, escreve: “[...] o indivíduo nasce da sociedade e não a sociedade do indivíduo”. A educação escolar consiste em uma socialização metódica das novas gerações (DURKHEIM, 2012). Para que haja educação, é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontrem face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2012, p. 53-54, grifos do autor).

Cada sociedade constrói um modelo de homem e um modelo de educação. A educação deve reproduzir o ideal de homem elevado como modelo pela sociedade. Essa concepção se encontra na seguinte passagem da supracitada obra Educação e Sociologia:

O resultado desses fatos é que cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda sociedade compreende em seu seio. É este ideal, único e diverso ao mesmo tempo, que é o polo da educação. Portanto, a função desta última é suscitar na criança: 1º) um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual ela pertence exige de todos os seus membros; 2º) certos estados físicos e mentais que o grupo social específico (casta, classe, família, profissão) também considera obrigatório em todos aqueles que o formam. Assim, é o conjunto da sociedade e cada meio social específico que determinam este ideal que a educação realiza (DURKHEIM, 2012, p. 52-53).

256

Para ele, cada sociedade elabora seu modelo ideal de homem a ser formado pela educação, de modo que as gerações mais velhas não podem educar as mais novas ignorando o fato social (DURKHEIM, 2012). O próprio sistema educacional não pode ser livremente modificado pelo educador:

[Sistemas educacionais são] realidades existentes, as quais ele [o reformista social] não pode nem criar, nem destruir, nem transformar à vontade. Ele só pode influenciá-las na medida em que aprender a conhecê-las e souber qual é a sua natureza e as condições das quais elas dependem; e só conseguirá saber tudo isto se seguir o seu exemplo, se começar a observá-las, como o físico o faz com a matéria bruta, e o biólogo, com os seres vivos (DURKHEIM, 2012, p. 49).

Durkheim admite certa diversidade social, desde que não haja uma contradição na homogeneidade, de modo especial, na perspectiva moral. A sociedade capitalista, com seu sistema produtivo altamente dividido e complexo, somente vive se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros. Da análise social, Durkheim (2012) deduz a tarefa da educação, a qual consiste em perpetuar e fortalecer a homogeneidade, gravando,



previamente, na criança as essenciais semelhanças exigidas pela coletividade em que se encontra inserida.

Para Durkheim (2012), cada sociedade possui um ideal de homem sendo responsabilidade e tarefa da educação a sua formação. A análise histórica mostra, segundo o autor, a profunda dependência da educação em relação aos sistemas sociais.

A pergunta inevitável: qual o ideal de homem que a sociedade capitalista da segunda revolução industrial possui e a educação tem a tarefa de formar? O apelo durkheimiano aos imperativos da moral kantiana demonstra que, para Durkheim, a educação consiste, antes de tudo, no desenvolvimento do espírito da moral e da harmonia social. Ensinar a moral significa fornecer os meios necessários para que o educando possa adquirir conhecimentos e disciplina para que possa exercer o autocontrole sobre suas reações espontâneas e aprender, desta forma, a viver em sociedade.

Em relação ao processo histórico, Durkheim pressupõe que a escola pode formar um novo ser no homem, contribuindo, assim, para superar os problemas gerados pela sociedade industrial. Entretanto, tal pressuposto não implica em rompimento com a sociedade, mas adequação do indivíduo ao desenvolvimento e ao progresso social.

John Dewey: a escola democrática

John Dewey foi o continuador da doutrina filosófica, denominada Pragmatismo iniciada por Willian James (1842-1910) e Charles Sanders Peirce (1839-1914) que preconiza que todo o aprendizado e conhecimento devem ter um fim prático. Dewey é influenciado pelo evolucionismo no campo das ciências naturais e pelo positivismo nas ciências humanas. Essa dupla influência é manifestada nos conceitos de natureza e experiência (DEWEY, 1980) que são, pelo autor, inseridos no contexto socioeducacional (DEWEY, 1979).

A educação que na antiguidade, no medievo e mesmo na modernidade, foi considerada uma prática fundamentada na ética ou na filosofia e/ou na teologia, com John Dewey começa a ser considerada uma ciência autônoma em constante diálogo com outras ciências ou áreas do conhecimento, tais como a psicologia e, especialmente, a sociologia.

Assim como Durkheim, Dewey ressalta a dimensão sociológica da educação. Para ele, é um processo, através do qual o indivíduo, desde o nascimento, assimila os conhecimentos, as técnicas, os hábitos de vida que a civilização humana produziu ao longo de seu desenvolvimento. O caráter social da educação deve revestir todos os aspectos do processo educativo. A finalidade da escola consiste em favorecer a socialização e o desenvolvimento intelectual do indivíduo. A escola deve ensinar as noções e estimular o desenvolvimento das capacidades, em modo especial, a articulação entre conteúdo e vida e o exercício da democracia, que a sociedade capitalista tem necessidade (JYAN, 1926).

Dewey compreendeu a educação como um instrumento concreto para a superação da crise que atingia o mundo capitalista. O objetivo da educação não é permanecer no passado, tampouco construir utopias, mas tornar os estudantes conscientes do mundo onde vivem. Se for incapaz de construir essa consciência, a escola não oferece nenhum contributo para que a sociedade supere a crise (LICHTNER, 2009).

Temas sempre presentes nas obras de Dewey é a relação entre a educação, a escola e a sociedade e, neste aspecto, ele pontua o papel da pedagogia na formação do homem necessário para a sociedade industrializada, democrática e em constante mudança. Particularmente, no seu *Credo pedagógico*, ele pontua a interação entre o aspecto psicológico (individual) e o social, firmando que a tarefa fundamental da escola é desenvolver as capacidades individuais e, ao mesmo tempo, adaptar o indivíduo à sociedade. Para ele, não existe contradição entre as duas exigências, pois, em uma sociedade democrática, as capacidades individuais devem ser empregadas em benefício da sociedade (LICHTNER, 2009).

A educação, para Dewey, apresenta um enfoque político-democrático. Em uma de suas principais obras, cujo título é sugestivo, *Democracia e educação*, ele concebe a prática educacional simultaneamente como necessidade e função social. A educação é o processo social que possibilita aos grupos sociais a continuidade de suas existências. Neste sentido, toda sociedade e todo grupo social necessitam da educação, principalmente, a sociedade moderna que, diante de sua complexidade, aumenta a diferença entre a capacidade dos mais novos e os interesses dos adultos. Para Dewey (1959, p. 8), sem a “[...] educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa”. Dessa forma, no



contexto socioeconômico de passagem do século XIX ao XX, o autor considera a educação escolar essencial para se concretizar a sociedade democrática, além de ser um instrumento necessário na propagação dos valores sociais (SCHMIDT, 2009).

A democracia, para o autor, não é apenas um sistema de governo, mas também uma forma de vida associada, de experiências comuns reciprocamente comunicadas. Assim, na obra *Democracia e educação*, escreve que: “[...] uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada” (DEWEY, 1959, p. 106). A escola, no cumprimento da função social que dela espera a sociedade, deve oferecer aos indivíduos um tipo de educação que propicie hábitos sociais que permitam mudanças sociais sem ocasionar desordem. Enfim, é possível sintetizar a função social da educação como construção e aprimoramento da sociedade democrática (SCHMIDT, 2009).

A organização escolar deve, também, ser concebida como uma organização democrática que estimula os espíritos à participação e à corresponsabilidade. A escola deve, por consequência, ser ela mesma vida e não preparação para uma vida futura. Não deve preparar as novas gerações para uma futura experiência democrática, mas ela mesma, precisa ser entendida como um local privilegiado de experiências democráticas. Dewey (1980) propõe a escola como um laboratório da vida social, uma vez que reflete, de imediato, todas as nuances da sociedade, desde as diferenças culturais e cognitivas até as econômicas.

Assim, ele defende a Pedagogia experimental como método que poderia criar um novo hábito¹. Para ele, essa pedagogia poderia mudar o cognitivo da criança para ter atitudes mais participativas.

Na obra intitulada *Vida e educação*, Dewey escreve:

A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política (DEWEY, 1967, p. 8).

Segundo Lichtner (2009), educar para a democracia significa em Dewey levar os jovens a dividir os valores, modos de ser e comportamentos individuais e sociais. Isso não é obtido apenas com algumas lições de educação cívica, mas também desenvolvendo uma valência educativa de todas as matérias de estudo, sejam elas humanísticas e/ou das ciências naturais, e, sobretudo fazendo experiências já na escola de um modo de viver democrático.

John Dewey é considerado, igualmente, o iniciador do denominado “ativismo pedagógico”. Corrente essa que parte da concepção de que o educando é sujeito ativo e protagonista nos processos de aprendizagem. Aspectos centrais, no ambiente educacional, não são as lições em si mesmas, mas as atitudes e as capacidades a estas conexas. Em modo particular, o desejo, o experienciar e a capacidade de aprender na escola. Deste modo, conservará essa habilidade por toda a sua vida e continuará a aprender em todas as situações.

Assim como, posteriormente fará Antônio Gramsci, John Dewey empreenderá severas críticas à educação tradicional. A esse respeito, escreve Helena Bomeny:

A crítica de Dewey à educação conservadora é que ela nega a existência das faculdades e exagera o papel exclusivo da matéria de estudo para o desenvolvimento mental e moral, uma edificação feita, de fora para dentro, no espírito. Desconsiderando a consciência, a inteligência, a educação reifica o processo imobilista de introjeção de conteúdo externo. A doutrina que inspira a educação conservadora subentende níveis de estruturação da consciência que desembocam em um método uniforme para todas as matérias e para todos os alunos de todas as idades (BOMENY, 2005, p. 11 – 12).

A Escola não é democrática quando não considera suficientemente a diversidade dos educandos. No que diz respeito aos objetivos ou fins da educação em uma comunidade democrática, o primeiro problema a resolver é definir a natureza de um objetivo que exista no interior de uma atividade, em vez de lhe ser exteriormente fornecido (SCHMIDT, 2009). Na obra *Democracia e educação*, Dewey escreve:



Falar-se em objetivo ou fim da educação quando quase todos os atos de um discípulo são impostos pelo professor, quando a única ordem na sequência de seus atos é proveniente das lições marcadas e das direções dadas por outrem é absurdo. Como se torna igualmente ridículo falar-se em fins ou objetivos quando se permite a atividade caprichosa ou descontínua, sob o pretexto da manifestação espontânea da personalidade. Um objetivo ou um fim importa em atividades seriadas e ordenadas, atividades cuja ordem consiste no progressivo completar-se de um processo. [...]. Por essa causa é disparate falar-se em objetivo da educação – ou de outra qualquer empresa – se as condições não permitem a previsão dos resultados e nem incitarem uma pessoa a encarar o futuro, procurando prever as consequências de determinado modo de proceder (DEWEY, 1959, p. 110).

A educação tradicional habitua a criança à docilidade e obediência. Treina a execução conscienciosa de tarefas impostas, muitas vezes sem que se conheça o seu objeto. Dewey afirma que a fundamental tarefa do processo educativo é garantir a continuidade dos grupos sociais, bem como contribuir com a reconstrução e reorganização da sociedade capitalista democrática. O autor prioriza o aprender fazendo, combinando experiência e aprendizagem em um processo contínuo.

Em termos gerais, para Dewey, a pedagogia experimental poderia desenvolver a consciência reflexiva e participativa nos educandos, de modo que todos se tornassem preparados para o desenvolvimento industrial e para a democracia capitalista. Neste sentido, semelhante a Durkheim, Dewey pressupõe que a escola poderia contribuir na resolução dos problemas gerados pelo desenvolvimento da sociedade capitalista. Todavia, enquanto Durkheim parte de uma reflexão sobre a moral social, em que o indivíduo teria que se adequar aos valores sociais, Dewey prioriza o aspecto pedagógico, pressupondo que o desenvolvimento das capacidades cognitivas individuais poderia contribuir para o progresso social. Entretanto, cabe salientar que, tal progresso não implica um rompimento com as estruturas do capital, mas preparação dos indivíduos para participar e usufruir da riqueza material e cultural da sociedade.

Antonio Gramsci e a escola única

No que tange ao contexto sociopolítico e econômico, o pensamento de Antônio Gramsci encontra-se situado em um importante momento de transformação da história contemporânea. O filósofo marxista italiano nasce na última década do século XIX, logo após a morte de Karl Marx, quando os embates em torno da interpretação do pensamento marxista e sua aplicação direta à vida política europeia ecoavam na II Internacional. Os debates entre revisionistas como Kautsky (1854-1938), o Partido oficial e setores mais radicais como aqueles ligados à Rosa Luxemburgo (1871-1919) rompiam a unidade comunista. Quando Gramsci inicia sua militância política em Turim, o socialismo é sacudido pela revolução russa (1917), as discussões em torno da III Internacional e, posteriormente a disputa interna na Rússia que envolve Lênin (1870-1924) e, principalmente, Trotsky (1879-1940) e Stalin (1878-1953). Na sua Itália, a esquerda se divide entre o partido Socialista Italiano (PSI) e o Partido Comunista Italiano (PCI) que tem nele (Gramsci) um dos fundadores. No mesmo período, o nazismo na Alemanha e o fascismo na Itália conquistam o poder. Essas circunstâncias históricas levarão, logo após a morte de Gramsci, à II Guerra Mundial.

262

Nesse contexto agitado, Gramsci desenvolve suas concepções educacionais e pedagógicas. A educação gramsciana é inseparável da sua vida política e social, na qual encontra sua fundamentação e finalidade. No que diz respeito especificamente à escola, o filósofo italiano encontra-se situado, logo após as teorias de Dewey e a denominada Escola Nova e/ou Ativa. O pensamento educativo e pedagógico de Gramsci encontra-se exposto, em modo especial, nos Cadernos 04 e 12 da obra intitulada "Cadernos do Cárcere" (GRAMSCI, 2000). Todavia, na totalidade das obras do autor, encontram-se importantes referimentos ao tema. Esta pesquisa, consciente de seus limites, se restringe à análise dos Textos dos "Cadernos do Cárcere" e das "Lettere dal Carcere".

Assim como Dewey, Gramsci apresenta, em suas obras, severas e pesadas críticas à escola tradicional que nos seus escritos é, geralmente, denominada como jesuítica (GRAMSCI, 2000). Nos seus escritos juvenis e em suas cartas, o autor descreve a escola que frequentou como autoritária e discriminatória. Ainda no ensino elementar, foi advertido por um diretor que lhe faz menção aos 84 artigos do regimento escolar (GRAMSCI, 1971). Em suas



cartas, descreve que, desde a infância, era inclinado para o estudo das ciências exatas, mas não encontrou um professor que valesse um vintém².

No Caderno 12, o autor faz frequentes alusões à escola tradicional e desinteressada que se encontra ligada à formação dos intelectuais tradicionais, os quais consideram a si próprios como autônomos e independentes em relação aos grupos sociais, mas que, no cenário sociopolítico, encontram-se a serviço das classes dominantes (GRAMSCI, 2000). Assim, ele é consciente do caráter oligárquico da escola. Em uma passagem da obra analisada, se refere à escola tradicional afirmando que essa era oligárquica, pois era voltada à instrução da nova geração dos grupos dirigentes (GRAMSCI, 2000).

Com base nessas reflexões, fica claro que Gramsci (2000) é crítico da índole abstrativa da escola tradicional jesuítica que, para ele, é incapaz de abordar, organicamente, a relação teoria e prática e encontra-se separada da vida. Nos Cadernos do Cárcere (2000) e nas Lettere dal Carcere (1971), Gramsci faz frequentes alusões críticas às escolas profissionalizantes. O desenvolvimento industrial levou a quase abolição da escola clássica de formação geral humanística e priorizou as escolas profissionalizantes como finalidade de fornecer operários técnicos para o trabalho fabril:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola desinteressada (não imediatamente interessada) e formativa, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2000, p. 33).

Entre os estudiosos existe discordância sobre o grau de conhecimento que Gramsci teve das concepções de Dewey e da Escola Nova e/ou Ativa. Dario Ragazzini, (1976, p. 207), pedagogo italiano e professor de história da educação, afirmou que “Gramsci não conhecia o ativismo pedagógico verdadeiro e próprio, tanto que, nos Cadernos do Cárcere, o nome de Dewey aparece apenas uma vez” Todavia, como cita Daniela Martinez, entre as obras de pedagogia que Gramsci possuía no cárcere se encontrava a *L'école active* de Adolphe Ferrière³. É necessário recordar, igualmente, que, no início do século XX, as revistas italianas *Il Leonardo* e *La Voce* haviam, já havia

difundido o pensamento de Dewey na busca por novos métodos e aproximações pedagógicas⁴. Da mesma forma, é importante considerar que, em 1913, Luigi Oliva⁵ havia traduzido para o italiano *O meu credo pedagógico* de Dewey (MARTINEZ, 2014).

Os fatos supracitados demonstram que Gramsci conheceu o pensamento pedagógico de Dewey. Tanto é que, em diversas passagens de sua obra, Gramsci (2000) direciona críticas à Escola Nova e/ou ativa, sendo tais críticas, ainda mais contumazes que aquelas dirigidas à escola jesuítica tradicional. A visão de totalidade gramsciana, a qual pressupõe que escola e educação se interligam com a política e a transformação, são as motivações pelas quais move contra as concepções escolanovistas as mais pesadas críticas. Na citação abaixo, Gramsci faz referência à suposta escola democrática, tão cara a John Dewey, que, na prática, é mais oligárquica que a escola tradicional:

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar, estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. Por exemplo; o operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente, nas condições gerais de fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governando o aprendizado gratuito das capacidades e preparação técnica geral necessárias a essa finalidade. Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente sociopolítico que restringe ainda mais a iniciativa privada, no sentido de dar esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens juridicamente cristalizadas em vez de superar as divisões em grupos: a multiplicidade das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência (GRAMSCI, 2000, p. 49-50).



Para Gramsci, as escolas profissionais, assim como as clássicas, não formam o intelectual orgânico. As últimas formam intelectuais “desinteressados” e incapazes de incidir sobre a prática social, as primeiras formam técnicos de fábrica, cuja função pode ser comparada à dos oficiais subalternos do exército, ou seja, não possuem iniciativa autônoma e não exercem nenhuma função política sobre suas massas instrumentais. Ao contrário, muitas vezes, são os intelectuais orgânicos da massa que exercem influência política sobre os técnicos de fábrica (GRAMSCI, 2000).

Após criticar tanto a escola Tradicional Jesuítica quanto a escola Ativa de Dewey (embora sem citá-lo diretamente), Gramsci propõe a concepção de Escola Única, a qual, para ele, deve estar orientada a formação do intelectual orgânico do proletariado. Gramsci é consciente de que a escola, seja a tradicional e/ou burguesa, está a serviço das classes dominantes e serve para a manutenção do sistema vigente. Entretanto, o filósofo marxista italiano afirma que é possível e, mesmo necessário, se utilizar da escola do presente para objetivar uma futura transformação da sociedade, rompendo definitivamente com a estrutura capitalista e, em consequência uma nova escola, a serviço da emancipação humana.

Para a compreensão desses fundamentais conceitos gramscianos, os temas do Caderno 12 devem ser confrontados com aqueles dos cadernos 8, 13, 15 e 18 que abordam temas mais diretamente políticos relacionados ao novo príncipe, ou seja, o Partido Comunista. Escola e política encontram-se no pensamento de Gramsci em permanente relação dialética. A escola é produto da sociedade, mas, a partir da Escola Criativa, é possível a práxis reflexiva para a transformação social e o surgimento de uma nova ordem mundial.

No Caderno 04, Gramsci utiliza o presente do indicativo em menção à transformação escolar já em curso na Rússia. No Caderno 12^o, utiliza o condicional como referimento à escola a ser construída na Itália. Para formar o intelectual orgânico, a escola, para Gramsci, deve ser única. Nos supracitados cadernos, explica o funcionamento dela, incluindo períodos de aprendizagem, currículo escolar e investimentos governamentais:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao

lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas (GRAMSCI, 2000, p. 37).

Gramsci é consciente da defasagem de preparação e conhecimentos que atinge os alunos provenientes das classes subalternas na escola clássica. Os filhos de famílias intelectualizadas encontram já no ambiente familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar. Esses conhecem e desenvolvem o domínio da língua literária, absorvendo, antes da idade escolar, noções e aptidões que tornam mais fácil e proveitosa a vida escolar. Para a correção dessa discrepância, sugere a utilização de creches antes da idade escolar e monitoramento extraescolar durante a escola elementar:

266

Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá – paralelamente à escola unitária – uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc (GRAMSCI, 2000, p. 38).

Conforme já exposto, o intelectual orgânico, na concepção gramsciana, é capaz de articular teoria e prática em uma relação dialética, sendo detentor do materialismo histórico e crítico. Por este motivo, a escola do futuro, projetada por Gramsci, deveria proporcionar novas relações entre trabalho intelectual e trabalho produtivo: “[...] o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2000, p. 40).



No currículo escolar proposto por Gramsci, o período escolar, denominado Liceu (Ensino Médio), teria a função de integrar os estudos à vida profissional e produtiva como ponte entre o ensino fundamental e a universidade:

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária à uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, 2000, p. 39).

Não é possível separar o homo faber do homo sapiens (GRAMSCI, 2000). A escola tem a função de despertar o intelectual que se encontra em cada homem ou, utilizando a terminologia de Gramsci, de desenvolver o homo sapiens que se encontra em cada homo faber. Nas primeiras páginas do Caderno 12, o autor escreve que um mínimo de intelectualidade é encontrado em todas as atividades:

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do 'gorila amestrado', é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora) (GRAMSCI, 2000, p. 18).

Ao final do Caderno, Gramsci afirma que o processo educacional, mais precisamente pedagógico, consiste em, por meio da disciplina, desenvolver a intelectualidade já presente em cada ser humano, pois é impossível falar de homens não intelectuais:

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo (GRAMSCI, 2000, p. 53).

Nas últimas linhas do Caderno 12, Gramsci (2000) descreve o novo intelectual formado na escola criadora e orientado para a prática política no partido ocupando a função de dirigente:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanentemente', já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece 'especialista' e não se torna 'dirigente' (especialista + político) (GRAMSCI, 2000, p. 53).

268

A educação em Antônio Gramsci se constitui em um dos privilegiados instrumentos para a transformação da sociedade. Embora não seja a escola da nova ordem social, é ela, a escola que está em construção. As mudanças na vida social de um país, passam, necessariamente, pela escola, mesmo a escola burguesa, e serão, posteriormente, complementadas na ação prática da militância partidária. Desse modo, o proletariado terá, também, seus intelectuais orgânicos, os quais, compreendendo a sociedade em toda sua complexidade, mais do que trabalhadores especializados, poderão analisar criticamente sua realidade, de modo a encontrar possibilidades para a transformação social.

Para Gramsci, a transformação social implica em um rompimento com a estrutura capitalista que subordina a classe operária aos interesses do capital. Porém, é importante grifar que, nesse ideal, a escola, mesmo situada em uma luta política, ela não é, por si só, transformadora, mas ela pode oferecer instrumentos para a classe operária participar ativamente da luta política na sociedade civil. Dessa forma, Gramsci pontua um importante papel para a



cultura, incluindo a escola, no processo de superação do capitalismo e criação de uma nova ordem mundial, ou seja, o comunismo.

Considerações Finais

Para finalizar, destaca-se que, entre os teóricos analisados, existe certa confluência, principalmente no que diz respeito às críticas ao sistema de ensino vigente e seus apontamentos quanto a escola ser um elemento social que pode influenciar no processo histórico e social.

Entretanto, em que pese tais confluências, a concepção de sociedade e de perspectiva transformadora, entre os teóricos analisados, são divergentes. De um lado, estão Durkheim e Dewey que, apesar de suas diferenças quanto ao cerne de análise, em comum, apresentam a educação como um fator social que pode contribuir na reconstrução e reorganização da sociedade capitalista democrática, não pressupondo o rompimento com a estrutura social. Assim, mesmo que Durkheim priorize a análise social e Dewey a pedagógica, ambos comungam da ideia de que a escola pode resolver os problemas sociais, sem romper, necessariamente, com a ordem capitalista. Por outro, situa-se Gramsci que, considerando a educação um importante instrumento de conscientização, pontua a escola como um dos privilegiados aparelhos no desenvolvimento da consciência crítica para a transformação social. Neste sentido, compreende que a escola pode contribuir para a superação do capitalismo, razão e fundamento de toda diferença e exploração social.

Em síntese, para Durkheim e Dewey, pelo viés educacional é possível adequar e/ou inserir o indivíduo no desenvolvimento científico, produtivo e democrático produzido pela sociedade, mas isso não significaria a dissolução do modelo capitalista. Gramsci, baseado na teoria marxista, não acredita que a escola, por si só, poderia construir uma sociedade em que todos, igualmente, tivessem acesso aos bens sociais. Para ele, tal pressuposto só é possível com a superação da divisão social e econômica capitalista. Entretanto, esse é um processo constituído tanto na infraestrutura como na luta de classes no campo ideológico e político. Neste sentido, a escola pode contribuir, na medida em que forma teoricamente a classe operária para compreender os fundamentos das contradições capitalista e, numa forma consciente de seu

lugar e do processo produtivo, buscar a superação do modelo capitalista e a construção do comunismo.

Porém, apesar de toda a profundidade teórica presente nos autores analisados, esse debate não é facilmente delineado. Ele é complexo e carregado de nuances políticas e de perspectivas históricas, as quais, de forma direta ou indireta, constantemente aparecem nos debates atuais. Porém, muitas vezes, sem uma reflexão profunda sobre os problemas, ressoam como um amontoado de chavões políticos.

Neste sentido, retomar a leitura das perspectivas educacionais dos autores supracitados é fundamental, principalmente aos professores que necessitam interpretar tal debate, isto, tanto em suas ações pedagógicas como também em suas implicações na perspectiva de interferir na sociedade.

Nesse caso, o debate sobre as teorias educacionais não se deve limitar ao imediatismo produtivo e/ou ao modismo cultural, mas se exige pensar os fundamentos dos problemas educacionais em relação à estrutura da sociedade. Nesse mesmo aspecto, visto que se está situado em uma sociedade marcada pela divisão social, toda proposta educacional exige a implantação de políticas públicas para que as condições de aprendizagem sejam iguais, bem como o conhecimento escolar, mais do que formar mão de obra para o sistema produtivo, possa oferecer oportunidades para que todos possam analisar criticamente a sociedade, de modo a pensar estratégias e formas de romper com a desigualdade social.

Nesse íterim, ressalta-se que, na ação educativa, mesmo que os professores não tenham consciência, existem interesses político-sociais. Desta forma, todo professor necessita possuir não só conhecimento científico, mas também conhecimentos das teorias educacionais em relação ao contexto sócio-histórico, ao passo que deve estar atento aos reflexos do ensino no desenvolvimento cognitivo e emocional dos seus alunos. Isso envolve o estudo de várias áreas do conhecimento e uma visão ampla sobre a sociedade em seu processo histórico e determinações sociais.

Para concluir, destaca-se que a escola não é determinante, tampouco inteiramente determinada no processo histórico, mas semelhante a outras instituições, está inserida em um campo de lutas políticas. Assim, contém em si a referida possibilidade de modificar a capacidade de interpretação do sujeito que acolhe. Entretanto, tal sujeito, apesar de atuante socialmente, está inserido



e delimitado em uma determinada sociedade. Em face do complexo contexto, vale salientar que muitos dos educandos, matriculados na escola pública, só têm nela a possibilidade de desenvolver um olhar crítico. Neste caso, a escola pode assumir um papel de protagonista na capacidade de desenvolver o pensamento crítico.

Nesse sentido, o ensino escolar não pode servir apenas aos interesses do sistema dominante, se adaptando às pequenas mudanças necessárias para a manutenção da ordem. Mas, tal como ensina Antônio Gramsci, é necessário partir da realidade presente, ou seja, da escola atual, com seus problemas e defasagens para que, no conjunto das determinações, se busque as possibilidades de uma atuação consciente para a transformação.

Notas

- 1 Criar esse novo hábito para Dewey trata-se de criar uma nova atitude reflexiva, a qual contribua para desenvolver uma nova conduta produtora do conhecimento.
- 2 Da piccolo ero attrato dai studi delle scienze esatte, ma non ho trovato un maestro che né valse una moneta (GRAMSCI, 1971).
- 3 Pedagogo suíço ligado à escola nova.
- 4 Nas *Lettere dal Carcere* encontram-se alusões sobre tais revistas que durante algum período foram recebidas por Gramsci no cárcere (GRAMSCI, 1971).
- 5 Filósofo e historiador italiano.
- 6 No caderno 04, a citação encontra-se como textos A, ou seja, que será, posteriormente, revisto como textos C. Os textos B são aqueles que não foram, posteriormente, revistos pelo autor nos Cadernos seguintes.

271

Referências

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOMENY, Helena. Quando Durkheim e Dewey se encontram. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 29, 2005. Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-29-encontro/gt-25/gt06-9/3677-hbomeny-quando/file>. Acesso em: 12 nov. 2017.

CUNHA, Marcos Vinícius da. John Dewey: filosofia, política e educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 371- 388, jul./dez. 2001.



DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. Ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. Ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. Tradução Murilo Otávio Rodrigues Paes Lemes. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução Stefania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Lettere dal carcere**. Torino: Einaudi, 1971.

JOVINE, Dina Bertoni. **Principi di pedagogia socialista**. Roma. Riuniti, 1977.

JYAN, Choy. **Étude comparative sur les doctrines pédagogiques de Durkheim et de Dewey**. Paris: Bosc Frères & Riou, 1926.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública**: elementos para a crítica de teoria liberal da educação. 1994. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp, 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253849>. Acesso em: 18 nov. 2017.

LICHTNER, Maurizio. Educare per la democrazia in John Dewey. **Scuola democratica**, Roma, n. 12, p. 1-13, 2009. Disponível em: http://www.scuolademocratica.it/wpcontent/uploads/2010/09/linkEstratti-da-Dewey-Lichtner-SD_0.pdf. Acesso em: out. 2017.

LOPES, Paula Cristina. **Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas. Marx, Durkheim e Weber**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2012.

LUCENA, Carlos. 2010. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 40, p. 295-305, dez. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art18_40.pdf. Acesso em: nov 2017.



MARTINEZ, Daniela. Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione. **Studi sulla Formazione**, Firenze, n. 1, p. 181- 202, 2014. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/974d5af4e624a066ad080a3ed127dc08/1?pq-origsite=gscholar&cbl=226566>. Acesso em: set. 2017.

RAGAZZINI, Dario. **Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci**. Roma: Riuniti, 1976.

SAVIANI, Demerval. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação Social**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255. 2007 (Especial).

SCHMIDT, Ireneu Aloisio. John Dewey e a educação para uma sociedade democrática. **Contexto & Educação**, Ijuí, n. 82, p. 135-154, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/issue/view/31>. Acesso em out. 2017.

SEBASTIÃO, João. **Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

Prof. Dr. Lorivaldo do Nascimento
Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Toledo | Paraná
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Pesquisador integrado ao Mestrado em educação da UNIOESTE
Membro do Grupo de Pesquisa História e Historiografia da Educação (UNIOESTE|
CNPq)
E-mail: lorinasci@yahoo.com.br

Prof. Dra. Aparecida Favoreto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Cascavel | Paraná
Centro de Educação Comunicação e Artes
Docente e pesquisadora do Mestrado em Educação da UNIOESTE
Membro e líder do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação
(UNIOESTE| CNPq)
E-mail: cidafavoreto@globlo.com

Recebido 10 abr. 2018

Aceito 8 jun. 2018

O testamento de dona Rosa Maria Josefa (1786)**The testament of Ms. Rosa Maria Josefa (1786)****El testamento de doña Rosa Maria Josefa (1786)**

Os testamentos não são documentos do tempo presente. Antes e depois do Concílio de Trento (1545-1563), passaram por um longo processo de laicização de seus conteúdos. Esse Concílio estabeleceu algumas alterações para a elaboração de testamentos nas sociedades católicas ocidentais como de proibir que pessoas enfermas e que se agonizavam ante a morte elaborassem seus testamentos. Senhora proprietária e administradora de duas fazendas criadoras de gado vacum e cavalar nas terras da Capitania do Ceará Grande, além de proprietária de escravos de Angola e mestiços, dona Rosa Maria Josefa era viúva do Coronel Manuel Teixeira Casado e mãe de cinco filhos (duas filhas haviam falecido). O testamento de dona Rosa Maria Josefa foi por ela ditado (em sã consciência) na casa de seu filho (Capitão Mor Jeronimo Teixeira da Costa), no ano de 1786 em uma localidade denominada de Rio das Pedras pertencente à Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação da Capitania do Rio Grande do Norte. O testamenteiro foi o Capitão-mor Jerônimo Teixeira da Costa.

Natural da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação (cidade de Natal), dona Rosa Maria Josefa atestava que não sabia ler e escrever, por isso assinado o testamento a rogo, Ela deixou expresso como deveria ser a cerimônia fúnebre de sua morte: desejava ser sepultada no solo da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Apresentação (Cidade do Natal) com seu corpo vestido com um hábito de Nossa Senhora do Carmo (caso houvesse falta daquela roupa mortuária, deveria ser enterrada com um hábito de São Francisco). Além disso, desejava que seu cadáver fosse acompanhado pelo Reverendo Vigário e demais padres que estivessem presentes na Freguesia. O seu funeral completado com uma missa de corpo presente. Em fins do século XVIII, esse cerimonial representava uma distinção social da morte.

A transcrição do testamento de dona Rosa Maria Josefa (1786) servirá como fonte de pesquisa para os estudos e pesquisas de História Social, de História Econômica e de História da Educação O testamento encontra-se sob a guarda do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (Coleção de Manuscritos, caixa de testamentos, livros de notas).



Prof. Dr. Thiago do Nascimento Torres de Paula
Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN)

O documento testamentário

- 1 – Em nome da Santíssima Trindade, Padre, Filho, Espírito Santo.
- 2 – três pessoas distintas, e um só Deus verdadeiro e acham quantos
- 3 – este instrumento virem como no ano do Nascimento do Nosso
- 4 – Senhor Jesus Cristo de mil setecentos e oitenta e seis anos
- 5 – aos cinco dias do mês de maio do dito ano no lugar denominado Rio
- 6 – das Pedras em casa de moradas do meu filho o Capitão Mor Jeronimo
- 7 – Teixeira da Costa eu Roza Maria Josefa estando em meu perfeito juí-
- 8 – zo, entendimento que nosso Senhor me deu e valente de pé temendo-me
- 9 – da morte e desejando por minha alma no caminho da Salvação por não
- 10 – saber o que nosso Senhor de mim quer fazer, e quando será servido
- 11 – levar-me para si faço este testamento na forma seguinte. Primei
- 12 – ramente encomendo minha alma a Santíssima Trindade que a criou
- 13 – e rogo ao Eterno Pai que pela morte do seu Unigênito Filho a queira
- 14 – receber, e a Virgem Maria Senhora Nossa, e a Santa [...] nome, e ao
- 15 – Anjo da minha guarda, e a todos os Santos e Santas do [...] do Céu, especial
- 16 – mente da nossa Senhora do Carmo a quem tenho devoção rogo que sejam
- 17 – meus intercessores quando a minha alma deste mundo partir para
- 18 – que vá gozar da bem aventurança para que foi criada por que como
- 19 – verdadeira cristã protesto viver, e morrer na Santa fé católica, e
- 20 – crer tudo quanto tem e crer a Santa Igreja Romana e muita fé
- 21 – espero de Salvar a minha alma. Rogo a meu filho o Capitão Mor
- 22 – Jeronimo Teixeira da Costa, ao Capitão João de Moura e Mello meu gen
- 23 – ro, e ao Capitão Estevam José Barboza que por serviço de Deus queiram
- 24 – ser meus testamenteiros, meu corpo será sepultado na Igreja Matriz



25 – da Cidade do Rio Grande [...] de Nossa Senhora da Apresentação
26 – envolta em hábito de Nossa Senhora do Carmo em falta deste em hábi
27 – to de S. Francisco acompanhado o meu corpo pelo Reverendo Par.º da
28 – Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação com os Sacerdotes que
29 – se acharem no dia me dirão missa de corpo presente e ofício [?]
30 – [?] no dia do meu enterramento. Declaro que sou natural
31 – desta Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação do Rio Grande
32 – do Norte filha legítima do Alferes Roque da Costa Gomes e de sua mu
33 – lher Joana de Mello de Andrade já defuntos. Declaro que fui casa
34 – da com o Coronel Manuel Teixeira Casado já defunto de cujo matrimo
35 – nio ficaram cinco filhos a saber D. Joana de Mello de Andrade
36 – já defunta casa que foi com o Capitão João de Moura e Mello,
37 – o Capitão mor Jeronimo Teixeira da Costa, D. Maria Roza Teixeira
38 – já defunta casada que foi com o Coronel Francisco da Costa de Vascon
39 – cellos, Anna da Costa casada com o Capitão Antonio de Góis de
Vasconce
40 – llos e Angelica [...] já defunta casada que foi com o Capitão Ma
41 – Manuel Alves Correa, a quais são meus herdeiros forçados por si ou por
42 – parte de seus filhos exceto o Capitão João de Moura e Mello por este
não ter
43 – filhos de matrimonio de D. Joana de Mello minha filha, e por morte desta
44 – partimos ao meio todos os bens em que teve a metade; e o dito Capitão
45 – Joam de Moura e Mello a outra metade. Declaro que os bens que possuo
46 – são os seguintes: Felipe crioulo, Manuel Angola, Ruy crioulo, Mauricio
47 – crioulo, Maria Caetana Angola, Maria Francisca crioula, Maria Angola,
48 – Clara mulata, Vitorina crioula, Germana cabra, Januario cabra, Joze
49 - mulato, Anna cabra = Declaro que os bens de raiz de terras que possuo
são
50 – os Seguintes: um Sítio de terras de criar gados chamado [?]
51 – Ribeira do Sirido que compete a sua extensão légua e meia de com
52 – prido e meia légua de largo na forma que comprei a saber três quar



53 – tos a Cosme de Abreu, e três quartos a Francisco Dias de Pinho que faz
54 – a mesma extensão de légua e meia da qual terra fiz doação dos três
55 – quartos que comprei ao dito Francisco Dias de Cunha a meu filho o Ca
56 – pitão Jeronimo Teixeira da Costa por preço e quantia de trezentos mil
57 – reis preço por que comprei ao dito Francisco Dias de Cunha, e pelo mes
58 – mo preço comprei os outros três quartos a dito Cosme de Abreo, e só me
59 – pertence no dito Sitio estes três quartos. Declaro que possuo um
60 – Sétio chamado Pedra Branca na Ribeira do Potengi que consta de três
61 – léguas de terras de criar gados pelo rio acima e uma légua de largo
62 – meia para cada banda do dito rio. Declaro que também possuo um
63 – sítio de terras chamado Chafariz com uma légua de comprido pelo
64 – rio chamado [?] e uma de largo meia para cada banda do dito
65 – rio o qual herdei por morte de minha filha D. Joana de Mello de An
66 – drade casada com o Capitão João de Moura e Mello. Declaro que pos
67- suo mais no dito Sitio chamado Chafariz em uma larga da parte
68 – [?] junta um olho d'água que compreende nele três léguas
69 – de comprido, declaro o que se achar que este também herdei por
70 – morte da minha filha dita Joana de Mello de Andrade. Declaro que
71 – na terra chamada o sítio do Corte nele tenho meação por parte
72 – do defunto meu marido que compreende nele casas de vivenda e en
73 – genho, declaro que possuo mais um sitio chamado [...]
74 – e genipapeiro que [...] sítio do Corte [...] tenho a mi
75 – nha meação, declaro que possuo [...] cabeças de gado fêmeas de to
76 – da a casta possuo mais ou menos na fazenda do [...] vinte machos
77 – na dita fazenda de toda a sorte possuo mais ou menos um cavalo de fa
78 – brica na dita fazenda declaro que possuo de gado fêmeas de toda a
casta
79 – na fazenda da pedra branca possuo trinta cabeças pouco mais ou menos
e
80 – machos vinte e cinco cabeças, pouco mais ou menos na mesma
81 – fazenda, declaro que no Sitio da fazenda do Chafariz possuo sessen



- 82- ta vacas possuo mais ou menos quinze novilhos onze garrotas
83 – seis novilhos e dezesseis garrotes tudo possuo mais ou menos e
84 – no mesmo Sitio Chafariz de animais cavalares seis éguas com
85 – par de éguas e seis cavalos de fábrica, declaro que possuo de gado
86 – vacuum quarenta cabeças de fêmeas entre grandes e peque
87 – nas e trinta machos de toda sorte no Seará grande no Ribeira
88 – ra do Choró fazenda da Senhora S. Anna o qual gado o houve
89 – por herança por morte de sua filha Joana de Mello de Andrade
90 – declaro que possuo no engenho do corte quatro tachos de cobre
91 – duas novas e duas já furadas declaro que tenho um tacho meão
92 – de cobre acurado = declaro que tenho uns aviamentos de fari
93 – nha com roda de cobre e prensa em bom uso. Declaro que sou Se
94 – nhora e Administradora de duas fazendas de gado vacuum e cava
95 – los no Seara Grande Ribeira do Choró no sitio chamado Oitizei
96 – ro de Anna com três léguas de comprido e uma de largo para
97 – cada banda os quais bens são encapelados que pago todos os
98 – anos aos religiosos de S. Bento e estes meus bens encapelados
99 – por minha morte irão a quem pertencer e tocar na forma da
100 – mesma instituição do mesmo encapelado que seja Sargento
101 – mor [?] Mello de Moura a sua sobrinha Joana de Mello
102 – e Mello de Andrade mulher que foi do Capitão mor Roque da Costa
103 – Gomes para correr nomes na linhagem da filha mais velha. Decla
104 – ro que todos estes bens declarados as ditas partes são dos mesmos her
105 – deiros acima declarados necessários por direito os quais devem her
106 – dar e outra parte que é minha terça disponho pelo modo se
107 – guinte. Declaro que deixo a minha alma quatro capelas de mis
108 – [documento deteriorado]
109 – um resto que lhe dirá. Declaro que devo à Irmandade [doc. deteriorado]
110 – [...] sabem de que sou irmã os anos que não tenho pago [...]
111 – que me deve meu genro Joam de Mello quatro mil reis de uma [...]



- 112 – que mandei me [?] desse = Declaro que tudo o mais que restar de mi
113 – nha fazenda e terça deixo por herdeira universal a minha alma = De
114 – claro que por este apontamento revogo qualquer outro que haja feito
115 – antes deste, e torno a puder, e rogado aos meus Testamenteiros já nomeados
116 – que por serviço de Deus cumpram os meus legados, e disposições, e peço
117 – e rogo as Justiças de Sua Majestade Fidelíssima Seculares, e Eclesiás
118 – ticas [...] da a força e vigor na melhor forma que ser [...]
119 – [...] minha última vontade; [...]
120 – o que [...] dada. E por não saber ler nem escrever pedi
121 – [...] este por
122 – [...] como tes
123 – temunha. Cidade de Natal [...] mil sete
124 – centos e oitenta e três. Assino a rogo [...] Anto
125 – nio [...] e como testemunha que o escrevi [...]
126 – Barboza = Saibam quantos este público instrumento [...]
127 – [...] de testamento [...] o virem ou [...]
128 – para sua validade melhor nome, e dizer se [...] que
129 – no ano do nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de
130 – mil setecentos e oitenta e três anos aos vinte e oito dias
131 – do mês de Outubro do dito ano nesta cidade do Natal Ca
132 – pitania do Rio Grande do Norte em casas de assistência
133 – de Dona Antonia da Silva, por ela me foi dado da Sua
134 – mão a minha um papel dizendo: [...] seu apontamento
135 – solene, que havia mandado escrever por seu sobrinho
136 – 141 [...]
142 – e por razão de [...] sou obrigado. E pela testadora Anto
143 – nio [...] Barboza, presentes por testemunhas, que também foi
144 – [...] Joam da Cruz, Josepha Ribeiro da Silva, Manoel Janu
145 – ario Dias, Agostinho Cardozo Barboza, Ignacio Frederico [...]



Prof. Dr. Thiago do Nascimento Torres de Paula
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN)
Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Educacionais
E-mail: thiagotorres2003@yahoo.com.br



As interfaces entre educação, comunicação e tecnologias através das mídias digitais

Evandro Consaltér
Universidade de Passo Fundo

NOGUEIRA, Fernanada; FERREIRA, Arnaldo T (Org.). **Comunicação, educação e tecnologia**: mídias e cultura digital no ideário coletivo. Campinas: Librum, 2017.

Compreender a influência que as mídias exercem sobre a representação do passado e do presente no ideário coletivo é imprescindível para que se possa compreender a realidade em que estamos inseridos e vislumbrar cenários vindouros. Essa discussão ganha ainda mais relevância quanto adentra ao campo da educação, cada vez mais influenciado pela força das novas tecnologias e pela mídia digital. Em face desse contexto, e com a finalidade de estabelecer um diálogo, com base na transversalidade entre três áreas que se correlacionam, desponta a coletânea *Comunicação, educação e tecnologia: mídias e cultura digital no ideário coletivo*, publicada pela Editora Librum, no final de 2017.

Organizada pela Professora. Dra. Fernanda Nogueira, pesquisadora da Universidade de Granada – Espanha – e da Universidade de Coimbra – Portugal – e pelo Professor Dr. Arnaldo Telles Ferreira, da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, a coletânea reúne estudos de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e também de pesquisadores de Portugal, da Argentina e da Espanha. A obra está organizada em três partes, reunindo dez capítulos e um posfácio assinado pelos organizadores. A primeira parte da obra é composta por três capítulos, sob a temática “As TICs no contexto educativo contemporâneo”. A segunda parte, com a temática “Comunicação, publicidade e memória”, está estruturada com mais três capítulos. Por fim, a terceira parte, com quatro capítulos, organiza-se a partir do eixo temático “Imagens e representações da identidade latino-americana no imaginário coletivo”.

Abrindo a coletânea, contendo a parte inicial da obra, as autoras Fernanda Nogueira e Pilar Ibáñez-Cubillas assinam o Capítulo I. Com o título “Estratégias de ensino para o uso das TICs e a importância da formação de

professores”, o texto tem como objetivo tecer uma discussão acerca da importância das TICs nos processos de ensino-aprendizagem, enfatizando o papel das estratégias de ensino com uso das tecnologias com base na Taxonomia de Bloom Digital. Por fim, aborda aspectos voltados à formação de professores com vistas à integração das TICs no cotidiano da sala de aula.

O segundo capítulo da obra tem o título “Contribuições das tecnologias da informação e da comunicação em metodologias alternativas para o uso de animais não-humanizados em aulas experimentais de ciências biológicas”. A autoria é das professoras pesquisadoras Neusa Maria John, Tais Lazzari Konflanz e Elisabete Cerutti. As autoras apresentam o uso das TICs como ferramenta alternativa ao uso de animais não-humanos in vivo nas experimentações em ciências biológicas. De acordo com o estudo, essa possibilidade permitiria a promoção de uma aprendizagem motivadora e significativa, uma vez que alguns estudantes se sentem inibidos em utilizar animais in vivo para experiências científicas.

Intitulado “Conectando os professores do ensino superior à cultura digital: as TICs e os seus desafios”, o terceiro capítulo tem a autoria dos professores pesquisadores Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro. Os autores desenvolvem uma abordagem reflexiva acerca da necessidade de inserir, na formação do professor de ensino superior, aspectos relacionados ao uso de recursos digitais em sala de aula de modo que se possa promover uma interação mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, Cerutti e Nogaro apontam a importância formação continuada dos docentes de ensino superior de modo que se garanta a apropriação dos saberes didáticos, epistemológicos e técnicos, necessários para a efetivação dessa relação entre educação e tecnologias em sala de aula.

A segunda parte da coletânea dá início ao quarto capítulo cujo título é “Evolución de la publicidad electoral em Argentina desde el retorno del orden institucional: elecciones nacionales 1983-2011”. A autoria do estudo é do professor José Marcos Galone, titular em Teoria da Comunicação Social, da Universidad Nacional de La Plata, da Argentina. Nesse estudo, Galone aborda o impulso ganhado pela revolução das comunicações quando os partidos políticos argentinos foram censurados e obrigados a encerrar suas atividades. Esse marco levou os partidos a incorporar novas regras e estratégias para a comunicação social visando superar os estigmas impostos pelo período



ditatorial, fazendo com que, desde 1983, todas as campanhas eleitorais fossem desenvolvidas sem ferir a ordem constitucional.

O quinto capítulo é de autoria de Joel Felipe Guindani, Marcela Guimarães e Silva e Tiago Costa Martins. Intitulado “Documentário audiovisual Em algum lugar da memória: do percurso metodológico à possível significação de um modo de viver fronteiriço”; o capítulo aborda o processo de produção do documentário audiovisual *Em algum lugar da memória*, o qual se apropria de narrativas biográficas para revelar o ofício, em especial no município de São Borja – RS, do Chibeiro do Rio Uriuguai, sujeito histórico, que cruza a fronteira do Brasil com a Argentina para praticar a compra, venda ou troca de produtos.

Da autoria do professor pesquisador Márcio Trevisol, o sexto capítulo faz o fechamento da segunda parte da obra e tem como título “Esfera pública: diagnóstico *habermasiano* sobre a atuação dos meios de comunicação na formação da opinião pública”. Trevisol divide o capítulo em três partes. Na primeira, pontua os principais conceitos de Habermas, expostos na obra *Mudança Estrutural da Esfera Pública*. Na segunda parte, procede a uma revisão dos argumentos desenvolvidos por Habermas que permitiriam repensar o papel da mídia de massa na colonização da esfera pública. Por fim, estabelece um diálogo com o pensador contemporâneo J. Thompson com a finalidade de compreender a influência midiática na opinião pública.

Abrindo a terceira parte da obra, o sétimo capítulo tem como título “Gênese filosófica da linguagem visual: uma abordagem semiótica”. A autora do capítulo é a professora Sílvia Spagnol Simi dos Santos. O estudo objetiva a compreensão de como a imagem e, em consequência a semiótica, está no campo da Filosofia. Para tal, a autora resgata a genealogia da imagem a partir da Grécia Antiga, através de Descartes e Kant, para discutir os fundamentos que embasam teorias de filósofos contemporâneos, com enfoque, principalmente, a questões que envolvem a linguagem, o indivíduo e a sociedade.

O oitavo capítulo é de autoria do professor Paulo Ricardo dos Santos e tem como título “O bandido no cinema brasileiro: do malandro ao marginal”. O objetivo do texto é compreender como ocorre a representação do bandido no cinema brasileiro e o contexto da sua personificação. O autor tece sua abordagem com base na constituição de dois distintos personagens: a do malandro e a do marginal. Conforme o autor, o malandro permeia a

sociedade brasileira e é uma figura facilmente identificada em manifestações das mais diversas ordens. Já o marginal não pode ser considerado um análogo ou substituto do malandro, mas um personagem que está à margem da sociedade, cuja existência é indesejada.

De autoria do professor pesquisador Arnaldo Telles Ferreira, o nono capítulo é intitulado “Entre imagens e narrativas: elementos da linguagem fotográfica”. O estudo é uma análise abrangente da construção da linguagem fotográfica emergente de uma sociedade midiaticizada pela criação de uma cultura visual, que carrega representações de ideologias, crenças e, até mesmo, sua própria racionalidade. Conforme o autor, em face desse contexto, a imagem fotográfica exerce um papel ativo como elemento comunicacional de quase todas as manifestações que definem a sociedade moderna.

O décimo capítulo, último da coletânea, tem como título “Representações da tradição na constituição das identidades sulinas: imaginários étnico-culturais no contexto regional”. O autor, Ricardo Pavan, tece uma abordagem acerca da formação sociocultural da região Sul do Brasil. Conforme Pavan, essa região sempre esteve permeada pelo sentimento de pertença a grupos de descendentes, em sua maioria, alemães e italianos, e pelo culto às tradições gaúchas. Uma vez que as representações são aceitas e compartilhadas pela comunidade regional, podem ser incorporadas como características de uma determinada população e assumir o papel de matriz cultural de uma sociedade.

Por fim, o conjunto de textos da coletânea *Comunicação, Educação e Tecnologia: mídias e cultura digital no ideário coletivo* constitui-se em um rico material para análise e compreensão das relações que as mídias digitais estabelecem com a área da comunicação e da educação. A obra é uma leitura recomendada para professores e estudantes de licenciatura, bem como para profissionais da comunicação, que se colocam diante do desafio de fazer a integração entre as novas fontes de conhecimento estabelecidas a partir das tecnologias e a prática educativa em seus mais diferentes âmbitos e níveis. Ademais, é possível encontrar o amparo teórico e epistemológico pertinentes para a elaboração de práticas pedagógicas consistentes e didaticamente adequadas para os desafios da docência na atualidade.



Doutorando Evandro Consaltér
Universidade de Passo Fundo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Vice Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior
(GEPES/UPF)
Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES)
da Universidade de Campinas.
E-mail: evandroconsalter@gmail.com

Recebido 27 jun. 2018

Aceito 17 ago. 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.

288

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.

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. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-RN, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 nov. 2010.

Artigo ou matéria de Jornal

CUNHA, Raíra Mércia da; SANTOS, Nilzete Moura. Educação e família. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 4, 15 set. 2013.

Documentos 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).

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).

293

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