



Revista

Educação em Questão

v. 56, n. 50, out./dez. 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. 50, out./dez. 2018

Revista Educação em Questão

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

Conselho Editorial e Consultivo

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil
Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunta | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil
Antônio Cabral Neto | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil
Débora Regina de Paula Nunes | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil
Andréa Barbosa Gouveia | Universidade Federal do Paraná | Brasil
Cláudio Pinto Nunes | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | Brasil
Dálila Andrade Oliveira | Universidade Federal de Minas Gerais | Brasil
Isabel Maria Sabino de Farias | Universidade Estadual do Ceará | Brasil
Valentín Martínez-Otero Pérez | Universidade Complutense de Madrid | Espanha

Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | Universidade de São Francisco | São Paulo | Brasil
Ana Chrystina Venâncio Mignot | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Brasil
Ana Maria Iorio Dias | Universidade Federal do Ceará | Brasil
Belmiro Gil Cabrito | Universidade de Lisboa | Portugal
Bernard Charlot | Universidade Federal de Sergipe | Brasil
Carlos Henrique Carvalho | Universidade Federal de Uberlândia | Brasil
Cristina Maria Coimbra Vieira | Universidade de Coimbra | Portugal
Deise Mancebo | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Brasil
Elizeu Clementino de Souza | Universidade do Estado da Bahia | Brasil
Joana Paulin Romanowski | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | Brasil
João Ferreira de Oliveira | Universidade Federal de Goiás | Brasil
Lucidia Bianchetti | Universidade Federal de Santa Catarina | Brasil
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | Estados Unidos
Maria da Conceição Ferrer Botelho Passeggi | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | Brasil
Marly Amarilha | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil
Nicholas Davies | Universidade Federal Fluminense | Brasil
Telma Ferraz Leal | Universidade Federal de Pernambuco | Brasil
Wagner Rodrigues Valente | Universidade Federal de São Paulo | Brasil
Xosé Antonio Neira Cruz | Universidade de Santiago de Compostela | Espanha

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
Google Scholar
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE | México | D.F.
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

Portais Especializados

Portal de Periódicos | Capes
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 do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Periódico (on-line), de fluxo contínuo e de acesso aberto, publicado em quatro edições anuais com artigos inéditos de Educação, resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

Revista Educação em Questão

Publicação 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
Jefferson Fernandes Alves

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Bolsistas

Pamella Tamara Pinheiro Furtado
Gabriella Dantas de Lima

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 | 3211-9220 | 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. 50, out./dez. 2018

DOI | 10.21680/1981-1802.2018v56n50

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	
Matemática escolar para adultos, MEPA Modelo para reivindicar o conhecimento matemático extracurricular <i>Idais Rodríguez</i> <i>Fredy Enrique González</i>	11
Neoinstitucionalismo e políticas educativas: arranjos institucionais na gestão escolar <i>Sabrina Moehlecke</i>	39
Negação da política e politização da educação: a prática discursiva do Movimento Escola sem Partido <i>Celso do Prado Ferraz de Carvalho</i>	65
Imaginário coletivo e memes nas redes sociais digitais: o caso da Escola da Depressão <i>Raphael Alves da Silva</i> <i>Flavia Mendes de Andrade e Peres</i>	88
O que fazer com o que a escola faz com meu corpo? Táticas de estudantes à luz de Michel de Certeau <i>Eanes dos Santos Correia</i> <i>Veleida Anahi da Silva</i> <i>Willdson Robson Silva do Nascimento</i>	115
Desempenho acadêmico discente e sua relação com a avaliação docente: proposta de framework teórico <i>Roberto Brasileiro Paixão</i> <i>Anamaria Azevedo Lafeté Rabelo</i>	140
A Cultura Material egípcia do Museu Nacional: Ensino de História através de uma proposta pedagógica <i>Valéria Marques dos Santos Tavares</i> <i>Beatriz Moreira da Costa</i> <i>Regina Maria da Cunha Bustamante</i>	163



O lugar do PAR na gestão dos sistemas de educação: uma análise dos municípios de Natal/RN e Belém/PA <i>Maria Goretti Cabral Barbalho</i> <i>Rute Régis de Oliveira da Silva</i> <i>Maria Dayse Henriques de Camargo</i>	190
A resignificação de objetos realizada por crianças no contexto hospitalar <i>Alice Maria Corrêa Medina</i>	219
A compreensão sobre socialização e criança na educação infantil: o que muda com o curso de pedagogia? <i>Adir Luiz Ferreira</i> <i>Maria Patrícia Costa de Oliveira</i>	269
Documentos	
Resolução nº 105/77 – CONSEPE, de 15 de agosto de 1977 Aprova Projeto do Curso de Mestrado em Educação	331
Resenha	
Universidade e commodity: um convite à leitura e à reflexão sobre a educação superior brasileira <i>Renata Porcher Scherer</i>	334
Parecerista Ad-Hoc	338
Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão	340



Summary

Editorial	10
Articles	
School mathematics for adults, SMFA A model to claim extracurricular mathematical knowledge <i>Idais Rodríguez</i> <i>Fredy Enrique González</i>	11
Neo-institutionalism and educational policies: institutional arrangements in school management <i>Sabrina Moehlecke</i>	39
Denial of politics and politicization of education: the discursive practice of the School without Party Movement <i>Celso do Prado Ferraz de Carvalho</i>	65
Imaginary collective and memes in digital social networks: the case of the School of Depression <i>Raphael Alves da Silva</i> <i>Flavia Mendes de Andrade e Peres</i>	88
What to do with what school does to my body? Tactics of students in the light of Michel de Certeau <i>Eanes dos Santos Correia</i> <i>Veleida Anahi da Silva</i> <i>Willdson Robson Silva do Nascimento</i>	115
Student Academic Performance and its Relationship with Teacher Evaluation Analysis: Theoretical Framework proposal <i>Roberto Brasileiro Paixão</i> <i>Anamaria Azevedo Lafetá Rabelo</i>	140



The Egyptian Material Culture of the Museu Nacional: Teaching of History through a pedagogical proposal <i>Valéria Marques dos Santos Tavares</i> <i>Beatriz Moreira da Costa</i> <i>Regina Maria da Cunha Bustamante</i>	163
The place of PAR in the educational system management: an analysis of the municipalities of Natal/RN and Belém/PA <i>Maria Goretti Cabral Barbalho</i> <i>Rute Régis de Oliveira da Silva</i> <i>Maria Dayse Henriques de Camargo</i>	190
The re-signification of objects performed by children in the hospital context <i>Alice Maria Corrêa Medina</i>	219
The comprehension about socialization and children in the Child Education: what changes with the course of pedagogy? <i>Adir Luiz Ferreira</i> <i>Maria Patrícia Costa de Oliveira</i>	269
Document	
Resolution n° 105/77 - CONSEPE, August 15, 1977 Approves Project of the Master Degree in Education	331
Essay	
University and commodity: a reading and thinking on Brazilian higher education <i>Renata Porcher Scherer</i>	334
Ad-Hoc Reviewers	338
General Rules for Publication in the Journal "Educação em Questão" [Education in Question]	340



Sumario

Editorial	10
Artículos	
Matemática escolar para adultos, MEPA Modelo para reivindicar el conocimiento matemático extraescolar <i>Idais Rodríguez</i> <i>Fredy Enrique González</i>	11
Neoinstitucionalismo y políticas educativas: arreglos institucionales en la gestión escolar <i>Sabrina Moehlecke</i>	38
Negación de la política y politización de la educación: la práctica discursiva del Movimiento Escuela Sin Partido <i>Celso do Prado Ferraz de Carvalho</i>	65
Imaginario colectivo y memes en las redes sociales digitales: el caso de la Escuela de la Depresión <i>Raphael Alves da Silva</i> <i>Flavia Mendes de Andrade e Peres</i>	88
¿Qué hacer con lo que la escuela hace con mi cuerpo? Tácticas de estudiantes a la luz de Michel de Certeau <i>Eanes dos Santos Correia</i> <i>Veleida Anahi da Silva</i> <i>Willdson Robson Silva do Nascimento</i>	115
Desempeño académico discente y su relación con la evaluación de los docentes: propuesta de marco teórico <i>Roberto Brasileiro Paixão</i> <i>Anamaria Azevedo Lafeté Rabelo</i>	140
La Cultura Material egipcia del Museu Nacional: Enseñanza de la Historia a través a través de una propuesta pedagógica <i>Valéria Marques dos Santos Tavares</i> <i>Beatriz Moreira da Costa</i> <i>Regina Maria da Cunha Bustamante</i>	163



El lugar del PAR en la gestión de los sistemas de educación: un análisis de los municipios de Natal / RN y Belém / PA <i>Maria Goretti Cabral Barbalho</i> <i>Rute Régis de Oliveira da Silva</i> <i>Maria Dayse Henriques de Camargo</i>	190
La resignificación de objetos realizada por niños en el contexto hospitalario <i>Alice Maria Corrêa Medina</i>	219
La comprensión sobre socialización y niño en la educación infantil: ¿lo que cambia con el curso de pedagogía? <i>Adir Luiz Ferreira</i> <i>Maria Patrícia Costa de Oliveira</i>	269
Documentos	
Resolución No. 105/77 - CONSEPE, de 15 de agosto de 1977 Aprobó Proyecto del Curso de Maestría en Educación	331
Reseña	
Universidad y commodity: una invitación a la lectura y la reflexión sobre la educación superior brasileña <i>Renata Porcher Scherer</i>	334
Árbitros Ad-hoc	338
Normas Generales de Publicación de la Revista "Educação em Questão" [Educación en Cuestión]	340

Editorial

Editorial

No dia 6 de setembro de 2018, a Comissão Gestora do Portal de Periódicos Eletrônicos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e o Setor de Repositórios Digitais da Biblioteca Central Zila Mamede promoveram o I Encontro de Editores dos Periódicos que fazem parte do Portal Eletrônico da UFRN com a seguinte programação: Abertura e Lançamento da Versão do Open Journal Systems (OJS 3.1.1.2); Portal de Periódicos em Números (Clediane de Araújo Guedes Marques – Bibliotecária Documentalista/Setor de Repositórios Digitais); Indexadores, Diretórios e Bases de Dados (Maria Aniolly Queiroz Maia – Bibliotecária Documentalista/Setor de Repositórios Digitais); Boas práticas para Periódicos Científicos e Acadêmicos – (Elisângela Moura – Bibliotecária Documentalista/Setor de Repositórios Digitais); Professor Editor: Relato de Experiência (Prof.ª Fívia de Araújo Lopes – Editora da Revista Estudos de Psicologia) e Exposição sobre o Open Research and Contributor ID-ORCID (Prof. Dr. Rubens Maribondo do Nascimento – Pró-Reitor de Pós-Graduação). Com a versão do Open Journal Systems (OJS 3.1.1.2), o endereço eletrônico da Revista Educação em Questão no Portal de Periódicos, é o seguinte: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>. Por conseguinte, desde o dia 6 de setembro de 2018, principiamos e comemoramos mais uma etapa desse periódico de Educação que completou, em 26 de abril, TRINTA E DOIS ANOS.

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável pela Revista Educação em Questão



Matemática escolar para adultos, MEPA Modelo para reivindicar el conocimiento matemático extraescolar

Idais Rodríguez
Fredy Enrique González
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Venezuela)

Resumen

El propósito de esta investigación, que involucró a estudiantes jóvenes y adultos de la educación nocturna, fue demostrar la importancia del conocimiento matemático exhibido por ellos en sus actividades extraescolares y cómo tales actividades podrían ser incorporadas en sus estudios de las matemáticas escolares. Se asumieron las perspectivas socioculturales de la Educación Matemática, con énfasis en la Etnomatemática. Los objetivos fueron: Interpretar cómo los estudiantes de la escuela nocturna matematizan su trabajo y sus situaciones personales cotidianas; investigar la enseñanza de las matemáticas escolares en las escuelas nocturnas; integrar las matemáticas de la vida con las de la escuela; reconocer situaciones matemáticas extracurriculares. El estudio fue cualitativo y la información fue analizada usando el software ATLAS-ti. Se constató que existe conexión entre Matemáticas Escolares y conocimiento matemático extraescolar. El modelo Matemático Extra-escolar Para Adultos (MEPA) es propuesto para enseñar matemáticas en horario nocturno. El MEPA se adapta a las necesidades de los jóvenes y adultos, siendo planteado en el contexto de la etnomatematización del aula.

Palabras clave: Etnomatematización del aula de clase. Diversidad del aula. Matemática de la vida cotidiana. Educación de Jóvenes y Adultos.

11

Matemática escolar para adultos, MEPA Modelo para reivindicar o conhecimento matemático extracurricular

Resumo

O propósito desta pesquisa, envolvendo estudantes jovens e adultos da educação noturna, foi demonstrar a importância do conhecimento matemático exibido por eles em suas atividades extraescolares e como tais atividades poderiam ser incorporadas nos seus estudos da matemática escolar. Foram assumidas as perspectivas socioculturais da Educação Matemática, com ênfase na Etnomatemática. Os objetivos foram: Interpretar como os estudantes da escola noturna matematizam seu trabalho e suas situações pessoais cotidianas; investigar o ensino de matemática escolar nas escolas noturnas; integrar a matemática da vida com a da escola; reconhecer situações matemáticas extracurriculares. O estudo foi qualitativo, enquanto as informações foram analisadas pelo software ATLAS-ti. Constatou-se que existe conexão entre

Matemática Escolar e conhecimento matemático extraescolar. O modelo Matemática Extraescolar para Adultos (MEPA) é proposto para ensinar matemática em horário noturno. O MEPA é adaptado às necessidades dos jovens e adultos, sendo planteado no contexto da etnomatematização da sala de aula.

Palavras-chave: Etnomatemática da sala de aula. Diversidade da sala de aula. Matemática da vida cotidiana. Educação de Jovens e Adultos.

School mathematics for adults, SMFA

A model to claim extracurricular mathematical knowledge

Abstract

The purpose of this research, involving young students and adults of night education, was to demonstrate the importance of the mathematical knowledge exhibited by them in their after-school activities and how such activities could be incorporated into their studies of school mathematics. The sociocultural perspectives of Mathematics Education, with emphasis on Ethnomathematics, were assumed. The objectives were: To interpret how students of the night school math their work and their daily personal situations; to investigate the teaching of school mathematics in night schools; integrating the mathematics of life with those of the school; recognize extracurricular math situations. The study was qualitative, while the information was analyzed by ATLAS-ti software. It has been verified that there is a connection between School Mathematics and extracurricular mathematical knowledge. The Extracurricular Mathematics Model for Adults (MEPA) is proposed to teach mathematics at night time. The MEPA is adapted to the needs of young people and adults, being raised in the context of the ethnomatematization of the classroom.

Keywords: Ethnomatematization of the classroom. Diversity in the classroom. Everyday mathematics. Youth and Adult Education.

Introducción

Disponer de una formación matemática básica, es un derecho de todas las personas; por ello, en prácticamente la totalidad de países del mundo, es priorizada la enseñanza de la matemática. Se señala también que los conocimientos matemáticos están en la raíz de la sociedad tecnológica contemporánea. En consecuencia, casi todos los gobiernos se interesan por garantizar a todos sus gobernados una formación matemática de calidad; para cumplir esta meta se le otorga a la enseñanza de la matemática un lugar central en todos los niveles educativos.



Para lograr el propósito antes expuesto, los profesores que enseñen matemática deben: a) superar las prácticas rutinarias tradicionales que enfatizan la memorización y el uso de métodos instrumentales para la enseñanza; b) hacerse sensibles a las necesidades de los estudiantes; y, c) enseñar contenidos significativos relacionados con la vida. Con estas modificaciones en el proceso de enseñanza de la matemática, se espera disminuir los índices de fracaso en esta disciplina. Además de lo anterior, es necesario propiciar la sustitución del enfoque de enseñanza que se basa en la repetición de procedimientos algorítmicos, por otro que tome en cuenta los aspectos afectivos, cognitivos, sociales, laborales y personales de los estudiantes.

La necesidad anterior resulta urgentemente relevante cuando los estudiantes son adultos jóvenes o mayores, que asisten a la escuela nocturna, quienes afrontan situaciones económicas, sociales y familiares difíciles y además han tenido experiencias escolares previas que los han llevado a abandonar la escuela, por diversas causas. Muchos de ellos creen que las Matemáticas son importantes, pero consideran que son difíciles; que no tienen sentido pues no le ven conexión con la vida diaria y por tanto son aburridas; otros son insensibles a ellas o le tienen temor porque le hacen la vida “*cuadritos*”.

Sin embargo, cuando se examinan las actividades que esos estudiantes desarrollan en sus lugares de trabajo o en su ambiente doméstico, se aprecia que ponen en juego habilidades matemáticas que sobrepasan los contenidos matemáticos curricularmente prescritos para el nivel escolar en el que están ubicados.

Se percibe entonces una discrepancia entre las exigencias matemáticas escolares y el uso que de la Matemática hacen los estudiantes adultos en sus cotidianas prácticas sociales, laborales o domésticas.

Se trata entonces de percibir, reconocer y valorar esas prácticas matemáticas que los estudiantes adultos ponen en juego fuera de la escuela y aprovecharlas escolarmente para su propio proceso de formación matemática. Teniendo en cuenta lo anterior se realizó la investigación aquí reportada para dar respuestas a las siguientes interrogantes:

¿Cómo los adultos jóvenes y mayores que asisten a la escuela básica nocturna, matematizan situaciones de trabajo, personales y cotidianas? ¿Cómo aprovechar para el desarrollo de competencias matemáticas, los saberes contruidos por los adultos en sus contextos cotidianos y laborales? ¿Cómo la

matemática de la vida cotidiana y laboral puede contribuir al aprendizaje de los contenidos matemáticos escolares? ¿Cuáles son las cuestiones matemáticas identificables en las prácticas que los estudiantes adultos de educación básica nocturna ejecutan en los diferentes espacios donde se desenvuelven?

Ubicación teórica y conceptual del estudio

En el campo de la Educación Matemática la concepción según la cual el conocimiento matemático es una construcción social es asumida, entre otras por las siguientes perspectivas: Etnomatemática (D'AMBROSIO, 1985; 2002, 2005), Enculturación Matemática (BISHOP, 1988; 2000), Educación Matemática Crítica, (SKOVSMOSE, 1999, 2000; SKOVSMOSE & VALERO, 2012), Teoría Antropológica de lo Didáctico (CHEVALLARD, 1997; 1999), y la Socioepistemología (CANTORAL, REYES-GASPERINE & MONTIEL, 2014); en este caso, la perspectiva asumida fue la Etnomatemática.

La etnomatemática: aspectos generales

14

La idea central de la Etnomatemática es que “[...] lo cotidiano está impregnado de saberes y haceres propios de la cultura [...]” (D'AMBROSIO, 2005, p. 5), y que la Matemática no sólo se encuentra en el aula de clase y en los libros de texto de matemática, sino también en la vida cotidiana de las personas, en la cual éstas, según Schön (1998), adquieren un saber que no pueden describir, pues se trata de un conocimiento en la acción, que es tácito y no proviene de una operación intelectual.

En esta investigación se considera que la Etnomatemática representa al conjunto de todas las matemáticas, tanto las existentes en las prácticas específicas (contar, medir, localizar, dibujar, explicar y jugar) que las personas (sean estudiantes escolarizados o no) ejecutan (dentro y fuera de los espacios académicos), para el desempeño de las diversas actividades, que les permiten satisfacer sus intereses y necesidades individuales o colectivas, así como también les sirven para resolver problemas específicos del grupo social al que pertenecen; como las matemáticas formales que se desarrollan en las aulas de clase de Matemática (BISHOP, 1988; NUNES, SCHLIEMANN & CARRAHER, 1993; OLIVERAS, 1995; D'AMBROSIO, 1985).



Normalmente las matemáticas se conciben, no como una disciplina empírica, sino como una formal y abstracta. Por lo tanto, una demostración matemática no puede dar cuenta de ningún fenómeno real, sino tan sólo de enunciados matemáticos abstractos. Y si se analiza el currículum matemático escolar, podría ser afirmado que es poco probable que mediante éste se capacite a los estudiantes para comprender y juzgar las aplicaciones de las matemáticas en la sociedad.

A continuación una síntesis de los afluentes teóricos de este estudio provenientes de diversos enfoques de la Educación Matemática; D'AMBROSIO (1985), con la *Etnomatemática*, además de considerar la naturaleza de la matemática, conecta el conocimiento matemático con otras miradas sobre la sociedad, la política y diversos aspectos de su enseñanza y aprendizaje; BISHOP (1988, p. 20), con la *Enculturación Matemática*, apunta que "[...] no basta simplemente con enseñarles matemática (a las personas): también debemos educarlas acerca de las matemáticas, mediante las matemáticas y con las matemáticas [...]", pasar de una manera de enseñar a hacer matemáticas a una manera de enseñar a conocerlas; Skovsmose (1994, p. 13) con la *Educación Matemática Crítica*, pretende "[...] abrir la posibilidad de crear un lenguaje que haga surgir nuevas visiones sobre lo que pueden ser las matemáticas escolares, si se tiene como preocupación una ciudadanía crítica [...]" para cuyo desarrollo se debe contar con el poder formativo de las matemáticas; por su parte, FREIRE (1976) considera que el proceso educativo debe estar centrado en el alumno, además de entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje; además, se asume que la *Andragogía* (ADAM, 1997; 1977), como la ciencia que estudia los procesos educativos de los adultos, permite dar a la educación matemática de los jóvenes y adultos una nueva forma, que les permita aprender la matemática de una manera que les sirva para interpretar sus experiencias cotidianas.

Otro asunto que se tuvo en cuenta en el presente estudio es que, muchas veces, los docentes de matemática, preocupados por desarrollar el contenido prescrito en los programas de estudio, olvidan o consideran una "pérdida de tiempo" interactuar con los estudiantes. Olvidando que en la escuela se transmite esencialmente lo que se vivencia, los valores que se usan en la convivencia escolar, lo necesario para vivir y no siempre lo que allí se enseña intencionalmente trasciende las situaciones que viven los estudiantes fuera del ámbito escolar (OLIVERAS, 1999).

Educación de adultos: algunas características

Etimológicamente el vocablo “adulto” procede del verbo latino “adolescere”, que significa “crecer”, y es la forma del participio pasado “*Adultum*” que, a su vez significa “el que ha terminado de crecer o de desarrollarse, el crecido”.

En el habla *cotidiana*, una persona es considerada como adulta, cuando su edad cronológica se ubica entre la adolescencia y la vejez, es decir cuando ha dejado de crecer y además posee las libertades que no tienen los niños ni los adolescentes.

Jurídicamente, el término “adulto” se aplica a aquellos sujetos que han alcanzado la mayoría de edad y son considerados responsables de todos sus actos ante la sociedad en la cual viven. Así mismo, *psicológicamente* se traduce como sinónimo de madurez de personalidad, y emula a un sujeto responsable, que posee las características personales de dominio de sí mismo, seriedad y juicio. Paradójicamente, esta madurez no transcurre paralelamente con la edad cronológica.

Adam (1977; 1997) construyó una propuesta para la educación de adultos, a la cual denominó Andragogía, concebida como la Ciencia de la Educación de Adultos, la cual tiene como objeto la educación y la enseñanza de los adultos, para ello asume que todo ser humano puede continuar aprendiendo durante toda su vida, sin importar su edad cronológica. Entre sus principios, considera al aprendizaje como un proceso en el cual el individuo se hace partícipe activo y se desarrolla de acuerdo con sus personales características fisiológicas, psicológicas, y sociales, las cuales determinan su capacidad de aprender y le marcan su actitud ante el hecho educativo.

En ese sentido, desde una perspectiva andragógica, los procesos educativos se han de organizar tomando en cuenta la madurez y los intereses de los estudiantes adultos, quienes son capaces de decidir qué aprender y cómo aprender en función de sus necesidades personales.

Con base en lo anterior, la educación de adultos debe ser entendida como un proceso continuo pensado por parte del individuo, con miras al perfeccionamiento integral de su personalidad, y en interacción con el medio físico, valores y estructuras sociales, cónsona con el tiempo que le corresponde vivir y con su propia individualidad.



De acuerdo con lo antes expuesto, la educación matemática de los adultos, no puede limitarse a suministrar sólo aquellos conocimientos matemáticos del currículo que los jóvenes y adultos no han recibido en su niñez o adolescencia sino ir un paso más allá del puro conocimiento hacia una verdadera formación matemática.

Método

Esta investigación tuvo *carácter* cualitativo, se adoptó un enfoque etnográfico y se asumió como un estudio de casos, orientado a apreciar, indagar, e interpretar en la profundidad de los hechos particulares (situaciones sociales, trama de relaciones, interacciones, incidentes críticos, entre otros) que sucedieron en un aula de clases, cómo los alumnos construyeron sus conocimientos matemáticos.

El *diseño* fue un estudio de *casos cualitativo* con implicaciones etnográficas, porque se estudiaron las prácticas sociales en las que los estudiantes estuvieron envueltos como parte de su actividad laboral y profesional; es esto precisamente lo que le otorga su *matiz etnográfico* al estudio; pero también tiene que ver con el procesamiento de ideas matemáticas o el reconocimiento de cuestiones matemáticas valiosas, dentro de esas prácticas, lo cual le da una *orientación fenomenológica*, y dado que los investigadores fueron quienes le dieron sentido tanto a los acontecimientos que tuvieron lugar en el aula de clases como en los diferentes contextos donde los sujetos realizan su práctica social, tiene también un *matiz interpretativo*.

En este estudio se denomina *Matemáticas Extraescolares* a los conocimientos matemáticos que los jóvenes y adultos ponen en juego, fuera del ámbito escolar, para llevar a cabo sus prácticas sociales, laborales y profesionales.

En el estudio se tomaron en cuenta los contextos de actuación de los estudiantes adultos que asisten a la escuela básica nocturna con la finalidad de incorporar las actividades extraescolares que ellos realizan en tales contextos a su proceso formativo en el aula (RODRÍGUEZ; DELGADO; BAKIEVA, 2011).

Roles desempeñados por la investigadora. Ser investigadora y, de manera simultánea, ser la docente que ejerció la regencia del curso, me permitió involucrarme más allá del desarrollo de los contenidos curriculares y vincularme con las actividades de los estudiantes que fueron objeto de observación. Esta

posición privilegiada, generó confianza en los participantes para recabar la información necesaria a partir del desarrollo de las actividades básicas propias de un docente de matemática.

Técnicas. Observación participante, contacto personal, presentación ante compañeros, conversaciones (formales e informales), producción de relatos escritos, entrevistas semiestructuradas.

Escenario. El trabajo de campo del estudio se llevó a cabo en la Unidad Educativa Nacional "Creación Turmero", ubicada en Turmero Municipio Mariño. Estado Aragua; esta institución pública de régimen nocturno, fue elegida deliberadamente pues en ella, la investigadora se desempeña como docente, impartiendo clases desde 7mo año de Educación Básica hasta 2do de educación secundaria.

Instrumentos. Cuaderno de Notas de la investigadora y Cuestionario

Recursos. Los diversos recursos tecnológicos (Cámara fotográfica, Computadora, Cámara de Video, Grabador de audio), permitieron recaudar información sobre cuya base se pudieron establecer las características de los miembros del grupo de estudiantes que aceptaron participar en el estudio. Vale aquí expresar que ser, simultáneamente, docente, investigador y recolector de la información en un medio como es la educación nocturna, sin ayuda de otras personas se torna difícil; por ello fue necesaria la colaboración de colegas o estudiantes que pudieron contribuir con la sistematización, la captación o grabación de las imágenes (en muchas oportunidades las condiciones de iluminación, y de los equipos atentaron contra ello) con diversos recursos; algunas de dichas personas eran externas a la institución, y fueron invitadas por la investigadora; y en otras oportunidades, fue el personal de la institución el que contribuyó con la recaudación de la información; es de destacar la asistencia prestada por dos estudiantes de la maestría en Enseñanza de la Matemática de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, Maracay, Venezuela) quienes, además, eran compañeras de trabajo de la investigadora, así como también es necesario dar relevancia a la colaboración aportada por los porteros de la institución que se turnaban para acompañar a la investigadora durante el trabajo de campo que, por la modalidad de estudios implicada, debía realizarse hasta altas horas de la noche, en una zona con problemas de inseguridad.



Procedimiento para obtener, organizar y analizar la información. El trabajo en la educación nocturna de adultos presenta una serie de dificultades, especialmente cuando la institución está situada en una zona que presenta altos índices de inseguridad; además, por sus propias condiciones laborales, los estudiantes frecuentemente no asisten a clases, lo cual dificulta tanto la prosecución de las actividades académicas como el seguimiento de las acciones específicas de la investigación.

Esta complejidad para recolectar la información (por la asistencia intermitente de los participantes, por las condiciones de inseguridad, de infraestructura, de transporte, y otras tantas dificultades) requirió una continua revisión de las acciones relativas a dónde, cuándo y cómo realizar las entrevistas, durante el desarrollo del trabajo de campo. A pesar de las dificultades, la recaudación de la información se pudo llevar a cabo y como consecuencia se pudieron obtener grabaciones de audio y videos, fotografías, notas de campo, y otros productos elaborados por los participantes, tales como relatos.

En resumen, para la recolección de la información que suministraron los participantes, se ameritó realizar 40 entrevistas escritas y 22 grabadas (cuyo audio fue transcrito por la investigadora), 26 encuentros formales (estaban pautados 32), en el ambiente de clase de matemática que se agruparon en trece momentos; y 6 encuentros con los informantes clave (dos por cada informante, el primer encuentro fue la entrevista y la solicitud de permiso para observarles en el trabajo y el segundo encuentro para observarles en plena faena), además de los períodos donde podíamos conversar con los participantes fuera del aula de clase; sin embargo los eventos tales como: días feriados, falla en el servicio de energía eléctrica, problemas con llaves para abrir las puertas, suspensión de actividades planificadas institucionalmente, suspensiones de clase no planificadas, inseguridad, entre otros factores, dificultaron cumplir con la totalidad de los encuentros pautados.

Se evidencia en el terreno práctico, que el investigador se enfrenta a una serie de vicisitudes que escapan de su control, situaciones complejas, inestables, imprevistas, incertidumbres, circunstancias únicas, que reclaman respuestas construidas por él mismo para poder adaptarse a estas situaciones problemáticas.

Culminado el proceso de recolección de la información, se procedió a su organización; necesario es decir que la misma no se realizó sólo al

final del trabajo de campo; al contrario, desde el mismo momento cuando se inició la investigación se fue tratando, transcribiendo, leyendo; y, luego de haberse recogido en su totalidad, se transcribieron las anotaciones derivadas de las observaciones, las entrevistas grabadas, y el audio de los videos. En la medida en que se fueron identificando los eventos, significados y relaciones apreciables entre las diferentes fuentes de información, iba emergiendo la comprensión de la misma. Es allí donde comienza la etapa o proceso de análisis de datos, el cual se llevó a cabo de manera sistemática.

Para analizar las informaciones recaudadas se tomaron en consideración los planteamientos de Coffey & Atkinson (2003), cuyo punto de inicio fueron los relatos de los participantes donde ellos dieron a conocer sus características personales, sociales, motivacionales y sus actitudes hacia la matemática; luego, se analizaron las entrevistas, y los videos realizados tanto dentro como fuera del aula de clase de matemática. Finalmente se analizaron las observaciones del investigador reflejadas en sus notas de campo y en sus apreciaciones personales.

20 Las notas recogidas por la investigadora en lenguaje proposicional fueron tratadas utilizando un Software para el análisis cualitativo de datos, Atlas ti, el cual ofrece suficientes herramientas para facilitar el trabajo al investigador. Su objetivo es facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de textos, esto nos permitió entre otras cosas, integrar toda la información de la que se disponía: datos, fichas, anotaciones, fotos, videos, facilitando su organización, búsqueda y recuperación. La elección del Atlas ti entre diversos programas CAQDAS, dependió de la decisión personal de la investigadora, por haberla utilizado con éxito en otras investigaciones previas.

Sujetos. La caracterización de los sujetos se realizó a partir de los documentos que resultaron de la transcripción digital de las entrevistas, y cuyo análisis de contenido se efectuó con el apoyo del Atlas ti, un software útil para el análisis de datos cualitativos.

Trabajo de campo: Fases, momentos. Situaciones y Relevantes: dentro y fuera del aula

Fase I. En un primer momento se caracterizó a los participantes que asistían al aula de clase de matemática, en cuanto a su condición personal, socio económica y familiar.



Fase II. En el segundo momento y como parte del proceso de investigación, se diseñaron actividades de aprendizaje relacionadas con asuntos de interés del participante.

Ejemplos de situaciones

Situación 1: Dentro del salón de clases

En un intento por vincular la matemática con el contexto situacional de los estudiantes, la investigadora invitó a los estudiantes a examinar las condiciones en las que se encontraba la sala donde tenían lugar las actividades de enseñanza y de aprendizaje dentro de la institución, fue así como los estudiantes tuvieron la posibilidad de señalar que dicha sala no satisface las condiciones mínimas que debe tener una sala para dictar clases de matemática; en efecto, el salón de clases presentaba las siguientes características: iluminación inadecuada, paredes sucias y rayadas con grafitis, pupitres no acordes para los adultos y en mal estado. Las conversaciones y diálogos entre los estudiantes y la investigadora, propiciaron la recaudación de información valiosa para el estudio.

Una vez constatadas las precarias condiciones en las que se encontraba su sala de estudios, los estudiantes decidieron llevar a cabo acciones para repararla; esto fue aprovechado por la investigadora para hacerlos conscientes de los aspectos matemáticos puestos en juego durante dicha actividad, como la realización de las mediciones necesarias para el cálculo de la cantidad de materiales que debían ser utilizados en la reparación del salón.

La reparación del aula de clase, consistió en una acción que, además de promover la recuperación de la pintura de las paredes del aula de clase, también permitió recolectar información sobre el conocimiento matemático que los estudiantes pusieron en práctica al desarrollar tal acción, lo que representó una oportunidad para develar los conocimientos matemáticos que manejaban los estudiantes en sus contextos cotidianos.

El proceso de recuperación del conocimiento matemático puesto en juego durante las acciones para la reparación de la sala de aula, se inició con una instancia de socialización, con el cual fue posible: a) la detección y la priorización de las necesidades colectivas; fue posible así establecer que en la recuperación de la sala de clases había que considerar los siguientes aspectos:

funcionamiento de las lámparas de iluminación, estado de los pupitres, situación de las ventanas, estado de los vidrios, pintura de las paredes del salón de clases; b) decisión sobre el problema común: Acondicionamiento del Salón de Clases; c) análisis de los requerimientos económicos y formas de satisfacerlos (Colaboración, Rifa, Donación, Ayuda), d) nombramiento de las comisiones de trabajo: Pintar, Limpiar, Repartir refrigerio, solicitar ayuda, redactar comunicación, localizar materiales a utilizar, entre otras.

Una vez escogido el problema común (Acondicionamiento del Salón de Clases), los estudiantes -utilizando los conocimientos cotidianos que manejaban en sus contextos personales y familiares- identificaron las siguientes situaciones matemáticas asociadas con sus prácticas: a) Cálculo de Medidas de Longitud (Largo, Ancho) y de Capacidad (Galones, Cuñetes); b) Uso de signos monetarios (Conversión; Distribución), c) Operaciones Básicas (adición, sustracción y multiplicación) de números enteros, números decimales y números fraccionarios; d) Resolución de Problemas.

Cada participante fue tomando notas de las medidas que iban dictando sus compañeros acerca del largo y ancho de la superficie que debía ser pintada, y utilizaban el lenguaje matemático. Multiplicaron el largo por el ancho de la pared y como estaba pintada de dos colores decidieron tomar las medidas separadas de cada color, y restaron el área donde estaba pintado el pizarrón.

Algunas de las reflexiones realizadas por los estudiantes al culminar la actividad de acondicionamiento del salón de clases fueron las siguientes¹ :

[...] gracias al metro podemos tener medidas exactas.

[...] no es necesario un metro para medir, uno puede medir con cualquier "cosa" siempre y cuando esa "cosa" represente la unidad de medida.

[...] echar tanto lápiz es innecesario, lo mejor es medir la pared y ya tu sabes que la que está al frente es igual y mides la contraria y la que está al frente también es igual y sumas las cuatro y bueno calculas, pero en la mente (VÍCTOR 2, de 29 años, nació en Maracay, de padres colombianos, Trabaja en el Mercado Mayorista, 2012).

[...] esperamos la respuesta de la carta o actuamos nosotros. ¿Por qué no hacemos una rifa?, es más rápido (INFORMANTE 3, 2012).



Situación 2: Fuera del salón de clases

Después de haber realizado el acondicionamiento del salón de clases, se decidió llevar a cabo otra actividad fuera del recinto escolar. Esta nueva acción consistió en visitar los contextos en donde los estudiantes desarrollaban sus prácticas laborales.

La organización de esta segunda actividad no estuvo exenta de dificultades: varios estudiantes no aceptaron que se les observara fuera de la escuela, y algunos de los que sí estuvieron dispuestos a ser observados, tenían horarios de trabajo durante los cuales la investigadora no podía realizar la observación, como es el caso de Víctor (2), cuyo trabajo consistía en cargar sacos en el Mercado Metropolitano desde las 3 am hasta las 5 am de la madrugada; otro de los participantes -quien fabricaba zapatos- indicó sitios de labor de muy difícil acceso que nunca pudieron ser localizados.

Selección de los informantes clave

La selección de quienes a la postre serían los informantes clave de este estudio, de acuerdo con los criterios definidos para su escogencia, no fue un proceso fácil.

Inicialmente todos los estudiantes eran potenciales informantes debido a que, con base en la información preliminar recaudada por la investigadora quien, en su condición (simultánea) de docente del curso pudo constatar que todos, en sus respectivos ámbitos de actuación, manejan, aplican, crean o construyen conocimientos matemáticos.

Sin embargo, la irregularidad en la asistencia al aula de clase, la deserción, los compromisos laborales o familiares, y la negativa a ser observados fuera del contexto escolar fueron aspectos que dificultaron la selección de quienes serían informantes clave.

Por ello, a pesar de que el grupo estuvo compuesto por 62 estudiantes, sólo los tres que permitieron ser observados en sus contextos laborales y participaron en todos los eventos donde se había recolectado la información, fueron asumidos como los informantes clave del estudio: (J) se desempeñaba como mecánico en un taller de propiedad privada, (V) actuaba como chofer de vehículos pesados dependientes de la gobernación del estado, manejaba un



Hidrojet para prestar servicios de saneamiento en las comunidades; (M) alquilaba teléfonos celulares cuyo dueño y patrono era un familiar suyo.

Hallazgos

Categorías emergentes del análisis de la información

A partir del análisis de la información recaudada durante los diferentes momentos del estudio, pudieron ser identificadas las siguientes categorías.

a) *Condición Familiar, Social y Laboral*. Viene dada por el tipo de trabajo que realizan, ubicado dentro de la economía formal e informal; los beneficios económicos son por debajo de lo estipulado en la ley, las condiciones de trabajo no son acordes con las normas de salud, no están profesionalizados, ni siquiera certificados, aprendieron con la práctica el oficio. *Social*: por el medio donde se desenvuelven, y el nivel socioeconómico, *Familiar*: los aspectos familiares, el abandono familiar, la ausencia de padres.

24

Vivo con mi abuela porque mi madre me abandonó cuando estaba muy pequeño y mi padre se alistó como soldado y por allá murió, nunca supe cómo ni cuándo pasó. En casa de mi abuela son muchos y ella no tiene como sostener el hogar, por ello tiene que salir a trabajar. El puesto de teléfono es de mi tío, él me paga un sueldo (INFORMANTE, 3, 2012).

b) *El conocimiento práctico*. El aspecto práctico es relevante en la actividad cotidiana, no le atribuyen valor a la teoría, porque confían que la práctica por sí misma le garantiza el aprendizaje.

Esta rama la hace la práctica y alguien que te diga las cosas (INFORMANTE 2, 2012).

c) *Conexión Escolar*. Los discursos de los estudiantes reconocen la importancia de la escuela como medio de superación personal y profesional, y se muestran de acuerdo en cuanto a que hay aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

d) *Valores*. La responsabilidad, el servicio al prójimo, generosidad, la lucha por tener una mejor calidad de vida, la esperanza, motivación.



e) *Conocimiento, Experiencia y Tiempo*. La Tríada a la que le atribuyen el éxito en el contexto extraescolar. La experiencia es uno de los elementos que explicitan los estudiantes en su entorno laboral y social. Valoran el trabajo y consideran que la experiencia es la credencial que los acredita en la vida para aspirar a una mejora laboral. El tiempo realizando la tarea y el conocimiento que van adquiriendo con la práctica y a través de la mediación.

[...] como él tiene más tiempo, él enseña a la gente a trabajar. Él les da la práctica porque ellos vienen con la teoría (INFORMANTE 2 – refiriéndose a otro trabajador con más tiempo desempeñándose como chofer del hidrojet, 2012).

f) *Mediación*. El mediador es clave en el desempeño de las labores y el aprendizaje, esta mediación no está solamente representada por las personas, sino también por manuales o talleres.

[...] no se necesita ningún grado de instrucción sólo que esté trabajando en un taller y lea el manual (INFORMANTE 1, 2012).

g) *Interdisciplinaridad y Matemática*. En la búsqueda de la solución de los problemas en su contexto laboral participan las diferentes ciencias interrelacionadas.

Este motor tiene cuatro pistones, es un motor cuatro cilindros. Depende de la capacidad del vehículo, ellos forman el motor y el motor es el que va a mover el carro. Estos son los tornillos de la tapa frontal, ubicando los tamaños porque varían todos. Son un tornillo 12, rosca 8 paso 1.75 (INFORMANTE 1, 2012).

h) *Diversidad de Tareas*. La diversidad de tareas se hace presente en las actividades laborales de los jóvenes y adultos. Van con el tiempo abordando las tareas complementarias que se realizan en sus sitios laborales, mediados por los que tienen más tiempo y experiencia.

i) *Diferentes usos de la matemática*. La utilidad de la matemática está presente, en el hogar, en el trabajo, en las herramientas que utilizan, en la planificación, en la simplificación, la practicidad.

j) *De lo abstracto a lo concreto*. En un plano cotidiano las matemáticas están presentes en todas las actividades que realizan los estudiantes, no están separadas de la vida, porque es la vida misma, pero la escuela necesita dar el gran

paso de lo concreto a lo abstracto sin elevarse tanto que se olvide regresar a su punto inicial.

k) *Condición de Experto*. En sus labores se desempeñan como expertos, conocen su trabajo y se mantienen actualizado de las nuevas tendencias. Se especializan en su área, realizan tareas diversas, pero todas se refieren al mismo campo de trabajo.

Características de la Prácticas sociales de los sujetos investigados

Las prácticas sociales en las que estuvieron involucrados los sujetos del estudio se pueden caracterizar como: concretas, diversas, extraescolares, abstractas, utilitarias, escolares, social-familiares, y experienciales.

Discusión

26 Resulta innegable lo que se ha venido señalando en el campo de la Educación Matemática, acerca de la necesidad de conectar el conocimiento matemático escolar, con el conocimiento matemático extraescolar o cotidiano. Sin embargo, esta preocupación no ha sido atendida con la importancia que ella tiene, no sólo para el aprendizaje y la enseñanza de la matemática, sino también para la formación integral del ciudadano del siglo XXI.

En ese sentido se están dando discusiones en el ámbito internacional asumiendo a la educación matemática desde una perspectiva sociocultural. La Etnomatemática, como campo de investigación, ya cuenta con una amplia comunidad de investigadores tales como: OLIVERAS (1995), KNIJNIK (1997), GERDES (1996), D'AMBROSIO (1997), BLANCO (2008), entre otros; que discuten, publican y tienen presencia en encuentros nacionales e Internacionales, y han analizado las posibilidades de integrar los saberes escolares y no escolares, en los procesos de escolarización.



Proposiciones conceptuales derivadas del estudio

Reivindicación del conocimiento matemático extraescolar

Prácticamente todas las actividades que las personas realizan en su cotidianidad requieren de algún conocimiento matemático. Desde la madre que prepara el desayuno para sus hijos, hasta cuando hace la lista de las compras de la semana, toma el autobús, estima el tiempo que transcurre desde su casa al trabajo; en el cálculo del tiempo para llegar a la hora que le corresponde hacer el trayecto desde su casa a cualquier actividad personal o laboral que tengan que realizar.

Soy ayudante de depósito en tiendas xxx, preparo la mercancía que se envía a las sucursales bien sea por piezas o por docenas.

En mi casa utilizo la matemática cuando hago cualquier menú, también al levantarme estoy pendiente que tiempo me tomo para hacer desayuno, vestir a mi hija y llevarla al colegio para luego salir a mi trabajo.

Diariamente utilizo matemática cuando hago las compras para la casa, para repartir el dinero de la merienda, cuando hago la bisutería para mandar a las niñas a la bodega.

La resta yo la utilizo cuando pago el pasaje diariamente (EDGLEE de 17 años, trabajadora de una tienda por departamentos, 2012).

Las expresiones anteriores de los estudiantes y en especial, de aquellos que son adultos, ratifican que ellos usan matemática continuamente. En el aula de clase la usaron para medir el espacio, para calcular la cantidad de pintura, el dinero que necesitaban para desarrollar un proyecto. En cada una de sus actividades cotidianas, aun sin darse cuenta, utilizan con desenvoltura mucha matemática, además de relacionarla implícitamente con otras ciencias.

Los conocimientos matemáticos que manejan los estudiantes en sus prácticas cotidianas trascienden la disciplina y la transforma en herramienta indispensable para resolver los problemas que se le presentan en la vida, sean estos de cualquier índole.

Este es un cronómetro que trae el teléfono incorporado, a partir de un minuto es una fracción y eso se cobra completo (INFORMANTE 3, 2012).

Este camión tiene un motor Caterpillar, una adaptación de una bomba de 1000 caballos de fuerza... (INFORMANTE 2, 2012).

Los camiones nuevos tienen el tanque de acero inoxidable o de aluminio, porque las aguas negras tienden a soltar gases tóxicos y se come el metal, es como un ácido (INFORMANTE 2, 2012).

Le estamos poniendo la correa de distribución que es el tiempo del carro. Ya le estamos poniendo las tapas frontales donde va la bomba de aceite. La bomba de agua sufrió recalentamiento, los anillos se expandieron por el calor, los pistones y cilindros se deformaron, se ovalaron y tuvieron que rectificar, tuvieron que encamisar... (INFORMANTE 1, 2012).

Entonces, ¿por qué la enseñanza de la matemática en la educación de adultos, tiene que ir separada de la vida de quienes conviven con ella y no entrelazada como comprensión del mundo en un diálogo permanente?, Reconociendo, respetando y valorizando la matemática que está subyacente en la pluralidad de las experiencias cotidianas de los/as jóvenes y adultos/as, alrededor de las cuales éstos organizan su existencia y enfrentan su diario vivir; debemos dar paso a una relación escolar dialógica, afectiva y humana, que medie con las experiencias, las diferencias, los aciertos y desaciertos, los valores, los intereses, y atienda las necesidades de un conglomerado, que cada vez más está sometido a las inclemencias de una sociedad predominantemente individualista.

De allí que volver la mirada hacia la educación de jóvenes y adultos, obliga a repensar, reconsiderar y entender que antes de cambiar los métodos y las técnicas, debemos pensar en cambiar la propia práctica del docente, sus conductas y sus ideas en relación con lo que acontece con sus alumnos fuera de la escuela.

La Matemática escolar, además de desdibujar las fronteras entre el conocimiento matemático que se desarrolla de acuerdo al currículo preestablecido y el bagaje de conocimientos matemáticos extraescolares que traen los participantes a partir de su contacto con la vida, también debe tomar en cuenta la diversidad de los participantes en cuanto a motivación, prejuicios, conocimientos, creencias, aspiraciones, mitos, valores, estereotipos entre otros, que se manifiestan en el aula de clase.



Matemática escolar y matemática extraescolar

La posibilidad de reconocer, analizar y valorizar el conocimiento, que se mantiene implícito en las actividades que desarrollan los estudiantes fuera y dentro del aula de clase de matemática, reivindica el conocimiento matemático extraescolar. A este conocimiento matemático extraescolar, siguiendo las ideas de D'Ambrosio (2005), le llamamos Conocimiento Etnomatemático, que para esta investigación fue entendido como los conocimientos matemáticos adquiridos por los estudiantes adultos, que asisten a la escuela básica nocturna, en sus contextos cotidianos y laborales para satisfacer sus necesidades de sobrevivencia en los diferentes ámbitos de acción.

Esta tarea amerita la reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo en el aula de clase de matemáticas de la educación básica nocturna, con la intención de desarrollar una propuesta teórica que sirva de fundamento para la puesta en marcha de una nueva metodología de la enseñanza de la matemática a las personas adultas, innovadora y que promueva un desplazamiento hacia una práctica escolar andragógica, para que ocurra realmente un cambio positivo y se dé un giro a la práctica docente.

Toda propuesta de intervención de este nivel educativo debe reconocer la diversidad del aula, tomar en cuenta las características socioculturales de los jóvenes y adultos a la hora de decidir cualquier actividad a desarrollar dentro del aula de clase de matemáticas que conduzca a una mejora de la práctica matemática educativa.

Para ello se necesita trascender el currículo preestablecido, homogéneo, con normas rígidas y con prácticas académicas y educativas sistemáticas que se limitan sólo al trabajo dentro del aula de clase y que no toman en cuenta la diversidad de conocimientos matemáticos extraescolares que han adquirido y ponen en juego los sujetos fuera del ambiente escolar, pero que tienen impacto en su formación personal, laboral, social, de manera explícita o implícita.

Así como también, una acción "pedagógica" desplegada por el docente interactuando con su cultura, que inevitablemente mutila, distorsiona e impone sus escenarios de acción y donde los conocimientos y las experiencias que tienen los adultos no tienen lugar, ni valor, no son recibidas, ni acogidas

por el otro ya que, poco a poco, en el contacto con la escuela son legitimadas por ellos mismos.

Entonces, al adentrarnos como investigadores, en su mundo de posibilidades y su realidad, es posible recorrer las sendas que ellos señalan en sus hechos cuando se entrelazan con su universo, su cultura escolar y dentro de ella su conocimiento matemático, y señalan sus diversas contingencias, así como también en ese encuentro es posible mirar cómo, a pesar de vivir desencuentros y desaciertos éstos, se convierten en apoyos, para enfrentar las eventualidades que se les presentan en sus circunstancias.

En este orden de ideas, pensar la relación que establecieron los jóvenes y adultos con las actividades que desarrollamos en el aula de clase, fue un acontecimiento que nos permitió describir e interpretar, aún bajo condiciones difíciles, qué es lo que los mantiene en el ámbito escolar, como también qué los hacía persistir afectivamente implicados durante el tiempo que nos manteníamos en el aula de clase de matemática.

De allí que busqué traducir lo que ellos manifestaban en los encuentros comprendiendo lo que ocurría en sus mundos, reconstruyendo la realidad a través de las señales individuales y colectivas que fueron emergiendo y que posibilitaron la explicación de los diferentes eventos que se sucedieron en el aula de clase de matemática con los jóvenes y adultos.

Igualmente, no sólo fue posible tomar en cuenta lo que piensan y dicen los jóvenes y adultos que asisten a la escuela básica nocturna, sino lo que desde su texto y desde su acción piensan ellos de sí mismos y de sus circunstancias.

En consecuencia, algunas de las experiencias ocurridas en la relación del conocimiento matemático escolar con el extraescolar fueron interpretadas, no sólo desde el punto de vista cognoscitivo, lo cual lo limitara, sino más bien, como un tipo de relación de producción de sentido, a partir de la convicción andragógica de que reivindicar el conocimiento matemático extraescolar implica establecer tanto una relación dialógica como una mediación afectiva.

De allí, que el reconocimiento de la diversidad sociocultural en el aula de matemática de la educación básica nocturna, pase por considerar que la escuela básica nocturna tiene una serie de características específicas y particulares que deben ser atendidas:

(a) El horario de clase:



[...] el horario de clase afecta la asistencia al aula, pues los estudiantes viven lejos de la escuela y según manifiestan el transporte es regular hasta las 9:00 pm., ¡pero la sesión de clase termina a las 10:00 pm!. Además de la inseguridad, otro factor que les aleja de la escuela. Este horario los pone tensos y preocupados, quisieran quedarse, pero no pueden (DIARIO DE LA INVESTIGADORA, 2012).

(b) La condición de trabajadores de los participantes, la mayoría de ellos se encuentran insertos en el mercado laboral formal e informal en tiempo completo y algunos en condiciones de trabajo que demandan un gran esfuerzo físico, cansancio y rutinas prolongadas.

(c) La accesibilidad al recinto escolar es otro elemento a tomar en cuenta, la escuela no está cerca de sus residencias, lo que obliga a tomar en cuenta los horarios del transporte público y los niveles de inseguridad.

(d) Las diferentes prácticas sociales donde están inmersos, para reconocer sus saberes, sus intereses, sus formas de aprender y los conocimientos matemáticos que subyacen las diferentes prácticas, e indagar las estrategias que utilizan para resolver los problemas que se les presentan,

(e) Las características individuales referidas al sexo, género, tiempo sin estudiar, edad, actitudes hacia la matemática, creencias.

(f) La experiencia como usuario del conocimiento matemático

Es decir, un cambio amerita entrelazar y fusionar los horizontes de la vida cotidiana con la escuela, y esto sólo puede alcanzarse desde el múltiple trabajo interdisciplinario que combine las ciencias humanas con el hecho andragógico, lo cual permitiría ampliar el horizonte del hecho educativo escolar.

Asimismo, es necesario promover en los docentes de matemática la importancia de movilizar las experiencias que emergen en el diálogo con los jóvenes y adultos, referido a sus encuentros con el conocimiento matemático, escolar o extraescolar, toda vez que esta interacción permite, mirar cómo se establecen esos encuentros para que no se transformen en desencuentros y hacer que los estudiantes se hagan conscientes de ellos, para lo cual es necesario dejar que ellos hablen y se expresen.

Es imprescindible apropiarse de las ideas y experiencias que los estudiantes jóvenes y adultos han adquirido con la práctica y el tiempo, las cuales

les han dado un conocimiento de toda esa cotidianidad donde su vida tiene sentido y toma formas específicas idiosincrásicas.

Así que esos conocimientos matemáticos que emergen en los contextos por donde transitan y viven los jóvenes y adultos, deben ser reivindicados como indispensables para desarrollar cualquier propuesta que entreteja una relación sin fronteras entre el conocimiento matemático escolar y el extraescolar.

El Modelo MEPA: matemática escolar para adultos

La Matemática escolar para adultos (MEPA) se propone como una matemática diferenciada. Esto implica que no puede tener como base un currículo establecido, fijo y concebido a priori, sino que debe emerger de las situaciones (sociales, culturales, laborales, personales) específicas donde se encuentra el grupo de alumnos.

Se destacan diferentes factores que apuntan a un cambio en la didáctica para la enseñanza de la matemática de los jóvenes y adultos, que responda a sus necesidades intereses y justifique su regreso a la escuela y por ende a la actividad escolar.

Según Bishop (1988), es un reto superar el encuentro entre los mundos donde se desenvuelven los estudiantes y los conflictos que en general se generan entre la matemática escolar y la matemática de la vida cotidiana. Resolver estas diferencias obliga a develar el estado del conocimiento matemático donde se encuentran los estudiantes antes de introducir nuevas ideas, y escoger tareas que estén situadas en contextos que permitan utilizar sus esquemas y conocimientos previos de manera significativa.

En ese sentido, el mismo autor propone un currículo: distinto pero que se relacione con la matemática escolar y extraescolar, básico, fundamental y generalizable pero que tome en cuenta los conocimientos extraescolares, profundo y bien estructurado, desde el ámbito psicológico como el matemático y por último relevante para el presente y útil para el futuro.

Pero, para abordar una nueva propuesta para la educación matemática de los adultos, se debe partir de su condición etaria y que, como tal, trae consigo toda su historia, su cultura, sus conocimientos, sus experiencias, en fin su mundo vivido. A partir de este reconocimiento de los saberes matemáticos extraescolares, el profesor que enseña matemática a este tipo de estudiantes,



debe construir los puentes para el nuevo conocimiento, que no genere desconcierto ni resistencia por parte de los alumnos.

Por lo tanto, la atención didáctica en la formulación de un currículo basado en el Modelo MEPA, se dirige al diseño de situaciones de experiencias matemáticas, construidas a partir de vivencias extraídas de las propias circunstancias de vida de los alumnos, colocadas como la base de todo el proceso de aprendizaje capaz de provocar cambios. Esto significa que, para la funcionalidad de cualquier propuesta para la educación matemática de los jóvenes y adultos, no basta con que abarque científicamente todo el contenido matemático, sino que además, se debe adaptar a todos los que han tenido una escolaridad parcial o nula, y que ya tienen una posición en el mundo cultural donde se desenvuelven. La realidad de la vida no espera la formalidad escolar; exigencias históricas, sociales, culturales de los usuarios de esta modalidad.

La educación en general, y la educación matemática en particular, tienen ante sí una tarea a la par delicada y dura ya que los jóvenes y adultos de nuestra sociedad, están ya posicionados del mundo donde les ha tocado desenvolverse, pues ya poseen cierta concepción de la vida, determinadas valoraciones y algún tipo de trabajo. Por ello, el currículo debe abordar experiencias que les permitan reflexionar sobre su mundo de vida y cuestionarlo. Este representaría el punto de partida para emprender nuevas experiencias.

En síntesis, el Currículo MEPA, tiene las siguientes características: (a) Reconoce la diversidad del aula; Toma en cuenta las características socio culturales de los jóvenes y adultos, en la planificación de las actividades a desarrollarse en el aula de clase de matemática (Horario de clases, condición de trabajadores, condiciones de trabajo, el entorno social); (b) Reconoce, analiza y valoriza el conocimiento, que se mantiene implícito en las actividades que desarrollan fuera y dentro del aula de clase de matemática; (c) Planifica desde el contexto de los actores y desde su acción, tomando en cuenta lo que piensan ellos sobre sí mismo y de sus circunstancias; (d) Reconoce sus saberes, sus intereses, sus formas de aprender y los conocimientos matemáticos que subyacen las diferentes prácticas.

En cuanto a las exigencias que se hacen al profesor que desee implementar el Modelo MEPA, se pueden señalar las siguientes: (a) Revisar constantemente la práctica, en un proceso de Acción y Reflexión. (b) Atender las señales individuales y grupales. (c) Establecer una Relación Dialógica con

los estudiantes. (d) Propiciar una Mediación Afectiva. (e) Apropiarse de las ideas y las experiencias que han adquirido sus estudiantes, con la práctica y el tiempo. (f) Desdibujar las fronteras entre el conocimiento matemático escolar y el conocimiento matemático extraescolar en el aula de clase de matemática.

Como Estrategias idóneas para implementar en el aula se sugieren: (a) Movilización de las experiencias que emergen en los diálogos del profesor con sus estudiantes. (b) Tomar en cuenta las sugerencias de modos de actuación construidas por los estudiantes. (c) Elaborar Micro Proyectos (OLIVERAS, 1995). (d) Trabajar colaborativa y cooperativamente tanto en grupos pequeños, medianos y grandes. (e) Diseñar Estudio de Casos.

Reflexiones finales

La Etnomatemática puede ser asumida como una alternativa curricular y organizacional que puede ser aplicada en la solución de los diversos problemas educativos en la Educación Matemática de las personas jóvenes y adultas, puesto que, al reivindicar la actividad matemática que ellas realizan fueran de la escuela, se cuenta con una opción para propiciar una mayor igualdad social ante las oportunidades educativas.

Lo anterior, hace pertinente y necesaria la promoción, divulgación y aplicación en escenarios escolares reales, de los resultados de pesquisas realizadas con enfoques socioculturales y, particularmente, los que se corresponden con la perspectiva etnomatemática asumida, no como un método de enseñanza en sí, sino como una manera de desarrollar propuestas educativas inclusivas que lleven implícita una manera diferente de pensar y aprender matemáticas.

Los resultados de la pesquisa que en este trabajo ha sido reportada se vinculan con los que previamente han sido obtenidos por otros investigadores como, por ejemplo, los realizados por María Luisa Oliveras en España. Así, el MEPA es ofrecido como una opción más para la formación matemática de los jóvenes y adultos en un rango similar al del Trabajo en Grupos Pequeños y los Micro Proyectos sugeridos por Generar propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en la educación matemática de los adultos que tomen en cuenta los hallazgos de las investigaciones realizadas en el Campo de la Etnomatemática tales como: el trabajo en grupos pequeños, los micro proyectos de OLIVERAS (1995).



Por otro lado, con el presente estudio, se atendió a la necesidad de incrementar en los educadores matemáticos el interés por investigar temáticas relativas a la Educación básica de adultos en el ámbito académico; esto amerita generar propuestas, estrategias, y proyectos que coadyuven a mejorar los procesos que se desarrollan dentro de esta modalidad educativa, donde se evidencian serias debilidades tanto en el ámbito administrativo, como en el académico.

Otro asunto que fue evidenciado con la investigación reportada aquí es que sí es posible ensayar estrategias para la enseñanza de la matemática a personas jóvenes o adultas, que permitan integrar práctica y teoría y trascenderlas en el aula de clase, relacionando adecuadamente lo concreto con lo abstracto del conocimiento matemático.

Finalmente, se muestra que es posible diseñar en un currículo flexible, participativo, adaptado a las necesidades individuales y colectivas de los jóvenes y adultos que asisten a la escuela básica nocturna, y que fusione el conocimiento matemático adquirido fuera y dentro de la escuela y desdibuje sus fronteras.

Nota

35

1 Al finalizar cada extracto, se colocará entre paréntesis la identificación del informante.

Referencias

ADAM, Félix. **Andragogía**. Ciencia de la Educación de Adultos. 2. ed. Caracas (Venezuela): Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 1977.

ADAM, Félix. **Algunos enfoques sobre Andragogía**. Caracas (Venezuela): Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez 1997.

BISHOP, Alan. **Enculturación matemática**. La educación matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona: Paidós, 1988.

BISHOP, Alan. Enseñanza de las matemáticas: ¿Cómo beneficiar a todos los alumnos? En: DE ABREU, Guida; BALACHEFF, Nicolás; CLEMENTS, Ken; DREYFUS, Tommy; GOFFREE, Frederik; HILTON, Peter; P NESHER, Pearla; RUTHVEN, Kenneth. GORGORÍO SOLA, Nuria,



BISHOP, Alan & DEULOFEU PIQUET, Jordi (Eds.). **Matemáticas y educación**: retos y cambios desde una perspectiva internacional. Barcelona: Grao, 2000.

BLANCO ÁLVAREZ, Hilbert. La integración de la etnomatemática en la etnoeducación. En: ENCUENTRO COLOMBIANO DE MATEMÁTICA EDUCATIVA, 9; 2008, Valledupar. **Anais...** Valledupar, 2008. Disponible en: <http://funes.uniandes.edu.co/874/1/11Conferencias.pdf>. Acceso en: 14 abr. 2018.

CANTORAL, Ricardo; REYES-GASPERINI, Daniela; MONTIEL, Gisela. Socioepistemología, matemáticas y realidad. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Bogotá, v. 7, n. 3, p. 91-116, oct. 2014. (En línea). Red Latinoamericana de Etnomatemática. Disponible en: <http://www.redalyc.org/comocitar.oo?id=274032530006>. Acceso em 14 abr. 2018.

CARMONA RODRÍGUEZ, Carmen; SÁNCHEZ DELGADO, Purificación; BAKIEVA, Margarita. Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. **Revista de Investigación Educativa**, España, v. 29, n. 2, p. 447-465, 2011.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Traductora Claudia Gilman. Buenos Aires. Editorial Aique, 1997.

CHEVALLARD, Yves. El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Marseille, v. 19, n. 2, p. 221-266, 1999.

COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul. **Encontrar el sentido a los datos cualitativos**. Estrategias complementarias de investigación. Traducción Eva Zimmerman. Antioquia. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia/Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, 2003.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. **For The Learning of Mathematics**, Montreal, v. 5, n. 1, p. 44-48, 1985.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Globalización, educación multicultural y etnomatemática. En: JORNADAS DE REFLEXIÓN Y CAPACITACIÓN SOBRE LA MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN, 10, 1997, Santiago (Chile). **Anais...** Santiago. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115928so.pdf>. Acceso en: 18 abr. 2016.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. Elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**. Da teoria á prática. Campinas: Papirus Editora, 2005.



DIARIO de la Investigadora. Maracay, 12 mar. 2012.

EDGLEE. **Relato**. Turmero, 23 ene. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía**. México: Siglo XXI Editores, 1976.

INFORMANTE 1. **Relato**. Turmero, 30 ene 2012.

INFORMANTE 2. **Relato**. Turmero, 2 feb. 2012.

INFORMANTE 3. **Relato**. Turmero, 20 feb. 2012.

GERDES, Paulus. Ethnomathematics and Mathematics Education. En: BISHOP, Alan; CLEMENTS, Ken; KEITEL, Christine; KILPATRICK, Jeremy; LABORDE, Colette (Eds.). **International Handbook of Mathematics Education**. Chapter 24: Dordrecht, the Netherland: Kluwer Academics Publishers, 1996.

KNIJNIK, Gelsa. Lo popular y lo legítimo en la educación matemática de jóvenes y adultos. En JORNADAS DE REFLEXIÓN Y CAPACITACIÓN SOBRE LA MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN, 10, 1997, Santiago (Chile). **Anais...** Santiago. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115928so.pdf>. Acceso en: 18 mar. 2016.

NUNES, Teresinha, SCHLIEMANN, Analucía D., & CARRAHER, David W. **Street mathematics and school mathematics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

37

OLIVERAS, María Luisa. **Etnomatemáticas en trabajos de Artesanía Andaluza**. Su integración en un modelo para la formación de profesores y en la innovación del currículo matemático escolar, Tesis (Doctorado en Didáctica de la Matemática) – Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada, España, 1995.

OLIVERAS, María Luisa. Ethnomathematics and mathematics education. **Zentralblatt für Didaktik der Mathematik**, Jahrgang, v. 31, n. 3, p, 85-91, 1999. Versión en castellano Disponible en: <http://etnomatematica.org/articulos/oliveras1.pdf>. Acceso en: 10 jul. 2010.

SCHÖN, Donald. **El profesional reflexivo**. Como piensan los profesionales cuando actúan. Traductor José Bayo. Barcelona: Editorial Paidós, 1998.

SKOVSMOSE, Ole. **Towards a philosophy of critical mathematics education**. Dordrecht. Holanda: Kluwer Academic. Bogotá: Una Empresa Docente, 1994. (Versión Castellana).

SKOVSMOSE, Ole. **Hacia una filosofía de la educación matemática crítica**. Traductora Paola Valero. Bogotá: Una empresa docente, 1999.



SKOVSMOSE, Ole. Escenarios de investigación. **Revista EMA**, Santafé de Bogotá, v. 6, n. 1, p 3-26, 2000. Disponible en: http://funes.uniandes.edu.co/1122/1/70_Skovsmose2000Escenarios_RevEMA.pdf. Acceso en: 18 abr. 2018.

SKOVSMOSE, Ole & VALERO, Paola. **Educación matemática crítica**. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. Traductora Patricia Perry. Bogotá: Universidad de los Andes/ Centro de Investigación y Formación en Educación/Ediciones Uniandes, 2012. Disponible: https://www.researchgate.net/profile/Paola_Valero/publication/281438280_Educacion_matematica_critica_Una_vision_sociopolitica_del_aprendizaje_y_la_ensenanza_de_las_matematicas/links/58e3502992851c1b9d6a10e4/Educacion-matematica-critica-Una-vision-sociopolitica-del-aprendizaje-y-la-ensenanza-de-las-matematicas.pdf. Acceso en: 18 abr. 2018.

VICTOR. **Relato**. Turmero, 20 feb. 2012.

Prof^a. Dr^a. Idais Rodríguez

Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" da Venezuela
(Campus Maracay)

Núcleo de Investigación en Educación Matemática "Dr. Emilio Medina" de la
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay)

E-mail: idais.rodriguez@gmail.com

Prof. Dr. Fredy Enrique González

Prof. aposentado da Universidade Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)

Prof. Visitante da Universidade Federal de Rio Grande do Norte (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Departamento de Práticas Educacionais y Currículo

Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM)

E-mail: fredygonzalez@hotmail.com

Recebido 18 maio 2018

Aceito 3 set. 2018



Neoinstitucionalismo e políticas educativas: arranjos institucionais na gestão escolar

Sabrina Moehlecke

Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar o processo de implementação de políticas educacionais no Brasil, com especial atenção para o âmbito da gestão escolar. A partir da análise de políticas, particularmente do neoinstitucionalismo sociológico, observa-se como as instituições e seus sujeitos reapropriam e ressignificam as políticas educacionais, com relativos graus de autonomia segundo Scott (2008) e Lima (2003). Como metodologia, utilizam-se a revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores do município de Mesquita/Rio de Janeiro. Foram analisadas tanto as orientações para a ação (estruturas formais), quanto sua implementação efetiva nas escolas (estruturas informais) (LIMA, 2003). Como resultado, percebeu-se um ambiente institucional múltiplo e imerso em distintas estratégias de legitimidade da política, de acordo com Coburn, Choi e Mata (2013), seja ela moral, cognitiva ou pragmática, indicando a necessidade de se aprofundar o estudo da escola enquanto locus de produção e não apenas de aplicação da política.

Palavras-chave: Política educacional. Neoinstitucionalismo. Arranjos institucionais. Gestão escolar.

39

Neo-institutionalism and educational policies: institutional arrangements in school management

Abstract

This article aims to analyze the process for educational policies implementation in Brazil, with special attention to the scope of school management. From the analysis of policies, particularly from the sociological neo-institutionalism, we observe how institutions and their subjects appropriate and reframe the educational policies, with relative degrees of autonomy, according to Scott (2008) and Lima (2003). As methodology, we deploy bibliographical review, documentary analysis and semi-structured interviews with school managers of municipality of Mesquita/Rio de Janeiro. We analyzed both the guidelines for action (formal structures) and their effective implementation in schools (informal structures) (LIMA, 2003). As a result, we perceived a multiple institutional environment, immersed in distinct strategies of legitimacy of policy, according to Coburn, Choi and Mata (2013), be it moral, cognitive or pragmatic, indicating the need to deepen investigations of schools as locus of production and not only of application of the policy. Keywords: Educational policy. Neo-institutionalism. Institutional arrangements. School management.

Neoinstitucionalismo y políticas educativas: arreglos institucionales en la gestión escolar

Resumen

En el presente artículo, exploramos la problemática de la internacionalización del currículo. Este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de implementación de las políticas educativas en Brasil, con especial atención al ámbito de la gestión escolar. A partir del análisis de políticas, especialmente del neoinstitucionalismo sociológico, se observa como las instituciones y sus sujetos reapropian y resignifican las políticas educativas, con grados relativos de autonomía, según Scott (2008) and Lima (2003). Como metodología, se utilizan la revisión bibliográfica, análisis documental y entrevistas semiestructuradas realizadas con gestores escolares del municipio de Mesquita/Rio de Janeiro. Se analizaron tanto las orientaciones para la acción (estructuras formales), como su implementación efectiva en las escuelas (estructuras informales) (LIMA, 2003). Como resultado, se percibió un ambiente institucional múltiple e inmerso en diferentes estrategias de legitimidad de la política, de acuerdo con Coburn, Choi y Mata (2013), sea moral, cognitiva o pragmática, indicando la necesidad de profundizar en la investigación de la escuela como locus de producción y no sólo de aplicación de la política. Palabras clave: Política educacional. Neoinstitucionalismo. Arreglos institucionales. Gestión escolar.

40

Introdução

Nas últimas duas décadas, as políticas públicas na área da educação no Brasil têm sido cada vez mais direcionadas para o nível das escolas e para o âmbito de sua gestão. Essa orientação foi influenciada, sobretudo, pela difusão de políticas de descentralização, desconcentração e desresponsabilização do Estado para com a educação iniciada ao final de 1990, instaurando novos modos de regulação, baseados em resultados (OLIVEIRA, DUARTE, 2011; DOURADO, 2008).

Contudo, diversas pesquisas também têm indicado que o modo como as escolas e, particularmente, a equipe de gestão organizam seu trabalho, no interior da instituição, impactam fortemente a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos (BROOKE, SOARES, 2008; BLANCO, 2008; BONAMINO, LIMA, 2013). Seguem nessa direção, por exemplo, os estudos sobre “clima escolar”, que ressaltam a influência na qualidade da educação de aspectos como o grau de satisfação e comprometimento dos membros da escola; seus modos de interação; as formas de liderança exercidas pela direção; as



reações às normas e códigos de conduta; os valores, atitudes e comportamentos vigentes no ambiente escolar (BLANCO, 2008).

Em âmbito nacional, ocorreram, dentro desse escopo de políticas focadas na dinâmica interna de gestão da escola, alguns programas do Ministério da Educação, como o Programa Nacional de Educação e Gestão na Educação Básica, voltado para a formação de diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, o Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar, entendido como relevante instância de gestão democrática nas escolas, entre outros. No Estado do Rio de Janeiro, tais programas federais, em convênio com o governo estadual e alguns municípios, estiveram em vigência desde 2008. Observam-se, ainda, várias ações em nível local (Estadual e Municipal) que privilegiam essa mesma preocupação, com políticas e programas direcionados às escolas e às suas instâncias de gestão.

As pesquisas que têm se debruçado sobre as políticas voltadas à gestão escolar direcionam suas análises, geralmente baseadas em estudos documentais, para a explicitação da concepção de gestão que informa essas políticas e programas. Particularmente, identificam uma tensão entre a noção de gestão democrática, conforme preconizada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e uma concepção de cunho mais gerencialista (TYLER, 1991), conceituada por alguns autores como “neo-taylorismo” (LIMA, 2003) ou “nova gestão pública” (ABRUCIO, 2006).

Contudo, no campo das políticas públicas, tem sido identificada a necessidade, cada vez mais premente, de se observar não apenas o processo de formulação de políticas no âmbito do poder central, que se concentra excessivamente nos decisores que elaboram a política (análise *top-down*), mas também o processo de implementação nas esferas mais locais (análise *bottom-up*), pois tem-se percebido que as instituições e seus agentes reapropriam e ressignificam tais orientações, com relativos graus de autonomia (SCOTT, 2008).

Desse modo, a análise de políticas públicas, ao examinar os “arranjos institucionais”¹ e os traços constitutivos de uma dada política, deve ir além de uma leitura racional e linear das políticas públicas, identificando tensões e conflitos entre as racionalidades técnicas e políticas presentes no seu processo de implementação e na construção de seus sentidos e significados (SOUZA,

2003). Ainda existe pouca clareza sobre como são implementadas nossas políticas públicas, nas mais diversas áreas, sendo este seu principal ponto de estrangulamento (MELO, 1999). No entanto, novas abordagens como o neoinstitucionalismo têm trazido importantes contribuições nessa linha, ao romper com a perspectiva funcionalista, seqüencial e racional predominante nos trabalhos da área, para ressaltar a dimensão da apropriação da política, se aproximando dos agentes, de suas funções e estratégias, em um ambiente institucional percebido como múltiplo e imerso em conflitos de legitimidade (HALL; TAYLOR, 2003).

42 Nessa direção, visando aprofundar a análise das políticas educativas voltadas para a gestão escolar, optou-se, neste artigo, por articular o seu processo de formulação (*top-down*), por meio da análise dos arranjos institucionais no plano normativo (orientação para a ação), com o processo de implementação no nível das escolas (*bottom-up*), por meio da análise de sua dimensão informal (prática em ação). Ou seja, pretende-se construir um olhar sobre a escola e sua forma de gestão, conceituando-a como lócus de produção e reprodução de orientações e de regras, com base no estudo do plano das orientações para a ação e do plano da ação em si (LIMA, 2003). Além de identificar os modelos normativos de organização prescritos às escolas pelo sistema de ensino, procura-se entender como a escola dialoga com essas orientações e como as (re)interpreta, compreendendo-a também como espaço de formulação de políticas.

Para tanto, primeiramente foi realizada uma revisão da literatura na área da análise de políticas públicas em educação, para identificar as principais contribuições da abordagem neoinstitucionalista para o estudo dos processos de formulação e implementação de políticas. Em seguida, foi selecionado o município de Mesquita/Rio de Janeiro, de modo a levantar qual o modelo normativo de gestão educacional predominante em seu sistema de ensino e nas escolas e qual o grau de mediação e autonomia da escola e de sua equipe de gestão no processo de apropriação dessas políticas. Tais questões são analisadas tanto a partir de seu processo de formulação/orientação para ação (estruturas formais), quanto em relação à sua implementação efetiva nas escolas (estruturas informais).

No âmbito das escolas, optou-se privilegiar a análise da atuação do coordenador pedagógico na equipe de gestão da escola, pela função que lhes é atribuída de mediação entre as políticas advindas da Secretaria de



Educação do município e os docentes de sua escola. Pretende-se, com tal enfoque, explorar as possibilidades e referenciais de análise no campo das políticas públicas de educação, contribuindo para um maior entendimento da escola enquanto espaço não apenas de aplicação de políticas, mas também de produção e ressignificação destas.

O neoinstitucionalismo e as políticas educacionais

Tradicionalmente, o campo das políticas públicas foi dominado por uma abordagem funcionalista e racionalista, seguindo uma visão linear e lógica, que privilegia a perspectiva *top-down* a partir do olhar daqueles considerados os formuladores das políticas (SOUZA, 2003). Estabelecem-se explicações racionais, de orientação pragmática, preocupadas em propor soluções práticas para problemas práticos, comprometendo-se com uma filosofia de engenharia social. Enraizada na tradição positivista e determinista, ela se insere dentro da lógica de "regulação social", preocupada em explicar o *status quo*, a ordem social, o consenso e a integração social (BURRELL; MORGAN, 1979).

Quando aplicada aos estudos das políticas educacionais, essa perspectiva acentua "[...] a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações" (LIMA, 2003, p. 25).

Ou seja, trabalha-se com uma racionalidade de tipo instrumental, técnica, econômica, também denominada de racionalidade burocrática, que seria onisciente, racional, conhecendo todos os cursos da ação. Com base nessa visão, toda "[...] ação organizacional é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada" (LIMA, 2003, p. 21).

Nessa lógica linear, sequencial e normativa, a abordagem funcionalista procura a política educativa "certa". Nesse processo, parte-se da identificação de um problema, depois pela elaboração das soluções mais adequadas, por sua aplicação na prática e finalmente pela avaliação dos resultados (LESSARD; CARPENTIER, 2016). O que se busca, nesse modelo, é "[...] a fidelidade ou a coerência do modelo de intervenção e toda modificação durante a aplicação na prática só tem sentido se contribuir para essa coerência almejada" (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 55).

Nessa perspectiva, compreende-se que a ciência é capaz de definir as dimensões de uma boa escola e de um bom ensino, como seguem vários estudos sobre escolas eficazes ou a eficácia em educação. Não são incorporadas considerações de valores, finalidades, escolhas éticas e morais, nem o saber da experiência dos praticantes. Predomina uma visão técnica e instrumental da escola, do professor e da equipe escolar, cujo trabalho seria seguir, de forma precisa, as regras e ações previamente definidas.

Apesar de sua grande influência na área educacional, várias críticas foram feitas à abordagem funcionalista, principalmente por ela não conseguir apreender o real funcionamento da escola em sua dinâmica interna, ou seja, a aplicação da política educativa na prática. Aqueles que tomam as decisões nas políticas educacionais se comportam como se as escolas operassem de acordo com o modelo racionalista, mas, em geral, as escolas carregam uma multiplicidade de objetivos e opiniões (LIMA, 2003). Sugere-se um excesso de unidade, integração, consenso e coordenação que são raros na escola (WEICK, 1976). Além disso, muitas vezes, as ações, decorrentes do processo de implementação das políticas educacionais, resultam no oposto do que se procurava alcançar.

44 Outra crítica à abordagem funcionalista e à sua lógica sequencial refere-se ao fato de que nem sempre é fácil identificar cada etapa de uma política, definir, claramente, seus propósitos ou estabelecer um único decisor ou formulador. Muitas vezes “[...] a política real é uma não decisão ou a ausência de decisão” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 56), ou uma não aplicação na prática, assim como seus objetivos podem ser equívocos e vagos, pois há uma “[...] dimensão aleatória, improvisada e descontrolada das políticas públicas” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 57). Por isso, muitas vezes as políticas não são avaliadas ou nem mesmo chegam a ser concluídas.

Nessa lógica, o Estado, também, precisaria deixar de ser concebido como entidade monolítica e homogênea, que atuaria de modo coerente e coordenado, para ser compreendido como

[...] um espaço no qual agem diversos agentes em concorrência para determinar a pauta das questões de interesse público, influenciar a problematização das mesmas e definir as linhas de ação que serão finalmente aplicadas na prática (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 91).

Nessa perspectiva, esse modo de perceber as políticas públicas “[...] realça a diversidade de interesses, a inexistência de objetivos consistentes e



partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política” (LIMA, 2003, p. 17), que chama a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos, podendo ser incluídos tanto o Ministério da Educação quanto o próprio Estado, por mais centralizados que sejam.

Com relação ao estudo das políticas educacionais, em particular, Bidwell (2006), acrescenta ainda que a escola, do ponto de vista da perspectiva funcionalista e de sua lógica racional-burocrática, seria uma anomalia, pois se, por um lado ela pode ser considerada uma instituição burocrática que obedece a regras e normas universalistas, ela é também uma burocracia fraca, frouxa, pois a racionalização de seus procedimentos é pouco rigorosa e oferece grande margem de manobra aos agentes nas escolas (LESSARD; CARPENTIER, 2016). Essa imprecisão estrutural da escola estaria associada à sua vulnerabilidade com relação ao ambiente e à influência da autoridade dos representantes eleitos, bem como dos pais, no caso de sistemas educacionais mais descentralizados e participativos. Com isso, a questão da autoridade e suas fontes de legitimidade ganham grande importância.

Nesse sentido, uma questão relevante trazida a esse debate foi a observação da dimensão simbólica da política, que, às vezes, pode tornar-se a própria substância da política, muito mais do que qualquer ação ou planejamento elaborados. A abordagem sociocognitiva ou simbolista interacionista de Karl Weick (1976; 2001) foi uma grande contribuição nessa direção, particularmente seus conceitos de “desvinculação” (*loosely coupled*) e o “fazer sentido” dos agentes. Weick introduz, na análise de políticas, a pluralidade e as fontes individuais e intersubjetivas de sentido, chamando a atenção para a criação improvisada de sentido, onde, “[...] metodologicamente, a questão não é saber se os agentes aplicam fielmente na prática uma política definida no topo da pirâmide escolar, mas sim compreender os processos de construção de sentido” (WEICK, 1976, p. 69).

Douglas Orton e Karl Weick (2001) sustentam que há dois mecanismos de vinculação em toda organização:

[...] o primeiro está ligado ao trabalho realizado pela organização e une a(s) tecnologia(s) da produção, as tarefas e subtarefas, os papéis, os territórios de trabalho e os trabalhadores; o segundo é a autoridade das posições, que une as posições, funções, responsabilidades, possibilidades ou terrenos de ação autorizados, recompensas e sanções (ORTON; WEICK, 2001, p. 62).

Desse modo, uma vinculação frouxa ou uma desvinculação, como tem sido observado na área da educação principalmente entre a equipe de gestão e o trabalho executado pelos professores, facilitaria uma adaptação, em que os agentes disporiam de espaços de autonomia que lhes dariam maior capacidade de resistência, liberdade e flexibilidade.

Para Weick, as organizações e seus agentes descobrem seus objetivos por meio da ação e não de uma definição prévia e planejada. Desse modo, a atividade de “fazer sentido” é produzida nas interações entre os agentes e no uso da linguagem, no que se poderia chamar de uma regulação sociocognitiva do trabalho. Contudo, para Weick, uma organização não tem existência fora das interações entre os agentes, diferentemente do funcionalismo e do estudo sociológico das organizações. Nesse sentido, entre outras críticas, muitos autores levantam a dificuldade em associar análises micro e macro da política na abordagem desenvolvida pelo autor, ou seja, não haveria mais muita política em sua análise.

Em face dos diversos questionamentos à abordagem funcionalista surge, a partir dos anos de 1970, o chamado “neoinstitucionalismo”, levando a uma mudança significativa na análise de políticas públicas, que passam a focar os processos de implantação das políticas e não mais apenas ou prioritariamente seu âmbito de formulação ou decisão. O chamado institucionalismo “clássico”, a partir de uma leitura *top down* das políticas públicas, compreendia que o ambiente institucional exercia uma pressão sobre as organizações, “[...] explicada pelo peso de mitos, rituais e estruturas cognitivas que informam e orientam os agentes em direção a condutas legítimas ou adequadas [...]”, onde a resposta só poderia ser submeter-se ou sucumbir (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 51). Contudo, “[...] constatou-se que se estavam exagerando a unidade e a coerência das pressões do ambiente, pois a realidade era mais marcada por complexidade, diversidade, ambigüidade” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 78).

Desse modo, no neoinstitucionalismo da década de 70, começou-se a valorizar a capacidade dos agentes organizacionais de fazerem escolhas estratégicas ao interpretarem e ressignificarem as regras, normas e pressões sofridas no ambiente, agora de uma perspectiva denominada de *bottom up*. Passou-se a levar em conta as dinâmicas de institucionalização e desinstitucionalização, aproximando-se dos agentes, dentro de um ambiente organizacional tido como incerto e plural, definido a partir de disputas de legitimidade.



De forte orientação anglo-saxã, o neoinstitucionalismo foi especialmente influenciado pelos trabalhos de Jonh Meyer e Brian Rowan (1977), que percebem que as estruturas formais de uma organização têm também uma dimensão simbólica, informal. Ou seja, as organizações veiculam convicções e dependem de valores fortes que definem o comportamento dos agentes e sua confiança e não como resultado da eficácia de uma regra, norma ou política. Nesse sentido, as organizações seriam especialmente influenciadas pelo ambiente institucional, que lhes confere maior legitimidade e chances de continuidade.

Os trabalhos de Michael Cohen, James March e Johan Olsen (1972) também tiveram grande impacto nesse debate, particularmente a imagem de ambiguidade organizacional associada ao modelo por eles construído. De acordo com esse modelo, as organizações e seus atores descobrem seus objetivos por meio da ação e não de uma definição prévia e planejada. Nessa perspectiva, as organizações, inclusive as educativas, se caracterizam por:

- a) objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática;
- b) processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização;
- c) participação fluida, do tipo part-time (LIMA, 2003, p. 30).

Em seus estudos mais recentes, William Richard Scott (2004, 2008) conseguiu sintetizar alguns dos pressupostos básicos dessa nova abordagem na análise das políticas públicas que ficou conhecida como neoinstitucionalismo sociológico. Segundo esta: a) os ambientes institucionais não são monolíticos e estáveis, mas sim variados e conflituosos; b) as fronteiras das áreas organizacionais são tênues e vagas; c) há uma multiplicidade de arranjos institucionais funcionando ao mesmo tempo e em várias áreas de uma organização; d) as disputas entre as regras estabelecidas possibilitam escolhas e negociações entre os agentes; e) a reintrodução da ideia de “agência” possibilita observar a capacidade de os sujeitos fazerem a diferença em uma dada situação, mas sua autonomia e capacidade de ação são sempre relativas.

Com base na concepção de um “pluralismo institucional”, em que se percebem as organizações de um modo não unitário, problematiza-se sua estabilidade e compreende-se que a mudança nas organizações é menos rara e difícil do que o institucionalismo clássico concebia. Essa perspectiva pluralista das instituições permite observar tensões dinâmicas e traz, com isso, um potencial

de mudança sempre presente. Contudo, essa transformação organizacional não é radical, pois está limitada pelo seu contexto social, político e histórico.

Com relação à ideia de “agência”, outro conceito importante ressignificado pelo neoinstitucionalismo, vale observar que

Os agentes são institucionalmente construídos, mas também têm um potencial variável de reconstrução de regras, normas e convicções que guiam – mas não determinam – o comportamento deles. [...] Os agentes elaboram estratégias, [...] interpretam, traduzem e negociam a situação. Todas as organizações são dotadas de um certo nível de agência, isto é, a capacidade [...] de provocar um certo efeito no mundo social, alterando as regras, os laços de relações ou a distribuição de recursos (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 77-78).

48 Ou seja, além de uma adesão ou conformidade às pressões institucionais, os agentes também podem responder com a esquivas, o desafio, a manipulação ou mesmo com um boicote dissimulado (OLIVER, 1991). Mesmo a aparente conformidade às pressões normativas pode ainda ser apenas “cerimonial”, pois não haveria um efetivo comprometimento ou legitimidade atribuída a elas pelos agentes.

Nesse sentido, do ponto de vista neoinstitucional, a legitimidade das políticas produzidas pelo Estado está no centro dessa análise, pois é entendida como a ferramenta de regulação das tensões entre uma organização e o seu ambiente. A política deve ser inteligível para os agentes, mas essa inteligibilidade não é somente cognitiva, ela é também moral e prática/pragmática (SUCHMAN, 1995). Ou seja, a legitimidade comporta três dimensões – pragmática, moral e cognitiva, e “[...] cada uma dessas dimensões tem suas exigências próprias e pode dar origem a controvérsias e conflitos entre diferentes agentes” (SUCHMAN, 1995, p. 75). A existência ou não de uma legitimidade das políticas nessas dimensões provoca consequências no comprometimento dos agentes, na coordenação da ação e nas relações de autoridade dentro de uma organização.

Cynthia Coburn (2002; 2004; 2013), também, imersa nesse debate, traz em seus estudos uma nova proposta de análise das políticas públicas, ao articular conceitos da abordagem sociocognitiva e do neoinstitucionalismo, associando assim a dimensão macro e o micro das políticas. Para Coburn (2004), em paralelo aos processos de “fazer sentido” locais, surgem pressões



institucionais mais ou menos fortes, dimensão pela qual incorpora os conceitos do neoinstitucionalismo.

Coburn redefine a ideia de “estruturação” de uma política, que não seria restrita à fase de elaboração da política, como sustenta a abordagem funcionalista. Para ela, a estruturação também é retomada na fase da aplicação/implementação da política. Os “aplicadores” de uma política, como professores ou a equipe de gestão da escola, são também compreendidos como formuladores de políticas, pois eles também negociam a definição do problema e sua solução, de forma interativa e mediada pelas relações de autoridade e por suas próprias percepções acerca da situação. Coburn entende que é esse processo do “fazer sentido”, ou seja, as disputas pelo entendimento da política, o nível da sua aplicação na prática, que mediatiza as pressões e leva a diversas estratégias, tais como rejeição, desvinculação, desenvolvimento de estruturas paralelas, assimilação, acomodação. Nesse sentido, a autora observa que tais estratégias, utilizadas por professores, têm impacto na política e demonstram uma autonomia considerável destes enquanto agentes. Contudo, reconhece que as professoras e o ambiente escolar são permeáveis ao ambiente institucional; portanto, a autonomia das professoras sempre é limitada (*bouded autonomy*).

Para Lessard e Carpentier (2016), a originalidade de Coburn foi ter analisado as orientações do ambiente institucional a partir de várias dimensões: a) a sua congruência com as convicções das professoras; b) a sua intensidade, ou seja, sua propensão a propagar-se; c) seu caráter e relevância normativa, pois nem todas as pressões institucionais têm igual força, amplitude ou penetração.

Para analisar a congruência entre políticas e convicções das professoras, Coburn faz uso das dimensões de legitimação de Suchman (1995) e, a partir disso, explica as estratégias observadas entre os agentes/professores dentro do ambiente institucional: a) a “desvinculação” seria quando, por exemplo, uma professora usa lista de palavras na parede da sala, mas não faz referência a elas na aprendizagem dos alunos; b) as “estruturas paralelas” ocorreriam quando o professor sofre pressões contraditórias como, por exemplo, da direção da escola e da secretaria de ensino, buscando um equilíbrio entre ambas; c) a “[...] assimilação” aconteceria quando o professor transforma a mensagem para que se ajuste às suas convicções, tornando compatível na prática o que é intelectualmente contraditório; d) já a “acomodação” seria o reordenamento das convicções preexistentes, aquilo que efetivamente as políticas almejam, porém mais raro de acontecer (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 86).

Dentro da estrutura da gestão das escolas, Coburn (2004) vê as diretoras como agentes ativos da vinculação entre sala de aula e ambiente institucional. Elas são, ao mesmo tempo, barreiras e facilitadoras/tradutoras das políticas, influenciando o fazer sentido das professoras ao participarem da estruturação da conversa entre as docentes.

Percebe-se, pela revisão da literatura realizada, que o campo das políticas públicas passou por significativas mudanças nas últimas décadas, trazendo, hoje, uma riqueza conceitual que permite novas possibilidades de análise de modo a aprofundar o conhecimento dos processos de implementação de políticas educativas que tenham a escola como *lócus* privilegiado de ação.

Arranjos institucionais na gestão das escolas no município de Mesquita (RJ)

Metodologia

Para apreender as diferentes dimensões das dinâmicas de gestão da escola, com base em uma abordagem neoinstitucionalista, foi realizada uma pesquisa empírica, ao longo de 2016, no município de Mesquita (Rio de Janeiro), junto aos coordenadores pedagógicos (CPs) que atuam nas escolas da rede pública municipal. Esse trabalho consistiu, em um primeiro momento, no levantamento do contexto socioeconômico da cidade e das orientações normativas produzidas pela administração municipal, consubstanciadas em leis, regulamentos e organogramas, visando identificar a dimensão da formulação da política e as estruturas formais da instituição que estabelecem o dever ser, ou seja, a "orientação para a ação" (LIMA, 2003), no que se refere à gestão das escolas.

Em seguida, foram aplicados questionários semiestruturados aos coordenadores pedagógicos das escolas na intenção de observar os processos de implantação da política, ou seja, da aplicação na prática da gestão nas escolas, considerando sua dimensão informal e a relevância dos CPs enquanto agentes na mediação entre as orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação e os professores. Os questionários foram organizados em três eixos: a) quem são os CPs (perfil); b) como percebem as formas de participação na escola (modelo de gestão); c) como percebem seu lugar na escola (funções/ atribuições). Foram distribuídos 30 questionários aos CPs que participavam de um curso de formação no município, em abril de 2016, obtendo-se um retorno de 28 respondentes, o que corresponde a mais de 70% do total de CPs.



Contexto socioeducacional

O município de Mesquita, situado na região da Baixada Fluminense, é relativamente novo, tendo sido emancipado, em 1999, e instituído formalmente em 2001. Sua renda média de R\$640,37 fica bem abaixo da média nacional, e seu índice de GINI de 0,47 tem permanecido estável nos últimos anos. Contudo, na última década, seu IDH melhorou, passando de 0,634 em 2000 para 0,737 em 2010, índice considerado alto, especialmente influenciado pelo indicador de longevidade (IBGE, 2010).

Na área da educação, o município possui 34 escolas, da educação infantil ao ensino fundamental e um total de 11.940 alunos (INEP/MEC, 2015). Apesar de contar com uma rede de ensino que pode ser considerada de pequeno porte, os indicadores educacionais trazem consideráveis desafios. Das crianças de 5 a 6 anos, 92% estão na escola, mas apenas 53% dos jovens de 15 a 17 anos possuem o ensino fundamental completo e daqueles com mais de 18 anos apenas 66% terminaram essa etapa da educação básica. No ensino fundamental, as taxas de aprovação aumentaram nos últimos anos, sendo 92,9% no quinto ano e 87,8% no nono ano, mas ainda apresentam uma distorção idade-série alta, 36,9% no quinto ano e 34,8% no nono ano (INEP/MEC, 2015). Isso se reflete também no Ideb do município, de 4,8 nos anos iniciais do ensino fundamental e de 3,7 nos anos finais.

Outro indicador que vale ser mencionado é o nível de formação docente, que, nos anos iniciais ainda tem 39,4% dos docentes sem formação superior; percentual que cai para 3,4% nos anos finais. Por fim, particularmente relevante para o tema discutido, o nível de complexidade da gestão das escolas, medido pelo Inep por meio do ICG (Indicador de Complexidade da Gestão na escola), é relativamente alto nas escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental: 75% dessas escolas possuem ICG no nível 5 e 6. Nos anos iniciais, 47,6% das escolas estão no nível 2 de complexidade da gestão e 33,3% nos níveis 5 e 6 (INEP/MEC, 2014). Como o ICG mede a complexidade envolvida na gestão das escolas, quanto mais alto o índice, supõe-se que também aumentem as demandas para os docentes e gestores das escolas, tornando ainda mais relevante a presença e atuação de profissionais como coordenadores pedagógicos na instituição.

Orientações para uma gestão mais participativa e autônoma

Nesta parte do estudo, foi realizada uma análise documental, com base nos instrumentos normativos que levaram à constituição das estruturas formais da administração do município e de seu setor educativo (leis, decretos, resoluções), desde a sua criação até o ano de 2016, procurando observar as orientações políticas em relação ao grau de autonomia da área da educação no município, com a constituição ou não de uma estrutura pedagógica própria e em relação ao tipo de gestão definido para as escolas. A partir desse levantamento no plano da formulação das políticas educativas, foi possível identificar, com relação ao processo de formalização e regulamentação da educação no município de Mesquita e aos arranjos institucionais estabelecidos, três períodos distintos: 1º período (2000-2004); 2º período (2005 a 2012); 3º período (2013-2016).

Em 2001, com o estabelecimento formal do município, é definida, por meio de decreto, a estrutura administrativa municipal e é criada uma Secretaria de Educação, à qual, depois, foram acrescentadas as áreas da Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, além da criação do Conselho Municipal de Educação. Nesse momento, ainda não existia um sistema de ensino municipal. Em 2002, estabelece-se, em lei, o quadro permanente de servidores do município que, nesse momento, ainda eram todos oriundos de Nova Iguaçu, município do qual Mesquita se emancipou.

Para a área da educação, constavam 21 orientadores educacionais, para atuar nas escolas e 3 supervisores educacionais, para avaliar as unidades escolares, mas nenhum CP. No mesmo ano, são instituídos os Conselhos Escolares, mas não havia um detalhamento de seu funcionamento tampouco ações para sua implantação nas escolas. Percebe-se, nesse 1º período, um baixo grau de institucionalização da educação, com pouca regulamentação e clareza na direção que se quer dar às ações na área, à sua estrutura pedagógica e ao modelo de gestão das escolas.

O segundo período, com a mudança do grupo político à frente do município, é marcado por promessas de transformação nas práticas políticas da cidade e pela construção de uma gestão democrática na administração municipal, com a criação de uma coordenadoria de gestão participativa para alavancar esse processo. Nesse movimento, há, também, uma proposta mais explícita com relação à área da educação e à defesa do modelo de gestão democrática nas escolas. Em 2005, é realizado o primeiro concurso público de Mesquita, substituindo grande parte dos servidores temporários.



Contudo, apesar da implantação de projetos de mobilização para uma gestão mais democrática das escolas, como o Projeto “Participa Escola”, realizado em 2007 para estimular os Conselhos Escolares e Grêmios nas escolas (ROSA, 2009), apenas, ao final do primeiro mandato, é que são efetivamente construídos mecanismos institucionais que formalizam essa orientação na gestão das escolas em termos normativos no município. Em 2008, é aprovado o Plano de Carreira dos profissionais da educação municipais; em seguida, é instituído o Sistema Municipal de Ensino de Mesquita, quando por fim foram regulamentados os Conselhos Escolares.

Entre os princípios da gestão democrática, definidos em lei pelo Conselho Municipal de Educação, tem-se a participação dos profissionais da educação, pais e alunos na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) das escolas; a descentralização das decisões do processo educacional e o estabelecimento coletivo de critérios político-acadêmicos para a escolha de diretores de escolas.

Pertinente aos Conselhos Escolares, este é definido como órgão colegiado, de caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador, tendo como objetivos: garantir a gestão escolar democrática, seguindo o PPP da escola; estabelecer políticas e diretrizes; acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico da escola. Vale ressaltar, no modelo definido, a composição dos Conselhos, com 50% de profissionais da educação, e 50% de alunos e responsáveis de alunos; o fato de todos serem eleitos, com mandatos de dois anos; além da fixação de reuniões mensais ou bimestrais, preservando uma regularidade dos encontros. O Plano de Cargos e Carreira, ao definir as atribuições dos supervisores escolares, coordenadores pedagógicos (CPs) e orientadores educacionais, também explicita que suas atividades se caracterizam pelo exercício permanente da gestão democrática do ensino.

Esse processo de constituição de uma estrutura pedagógica própria no município, marcada pelo princípio da gestão democrática, se consolida no segundo mandato do mesmo prefeito, que se reelege em 2008 e, em 2009, cria uma Coordenadoria de Supervisão educacional dentro da Secretaria Municipal de Educação e, em 2010, estabelece cargos efetivos no quadro de pessoal da Secretaria.

Por fim, em 2011, o Conselho Municipal de Educação aprova o regimento escolar do município, definindo normas próprias de funcionamento das instituições educacionais e regulamentando a organização das escolas

visando a uma gestão democrática e compartilhada. Entre as atribuições da Coordenadoria de Supervisão educacional, órgão responsável pela fiscalização do Sistema Municipal de Ensino, ressalta-se a de participar junto à unidade escolar na criação, organização e funcionamento de instâncias colegiadas, como o Conselho Escolar, grêmio e outras, incentivando a participação e a democracia das decisões e das relações na unidade escolar. Percebe-se aqui um papel ativo atribuído à Coordenadoria no fortalecimento da gestão democrática, que não fica, apenas, a cargo das escolas.

O regimento escolar, aprovado em 2011, também se caracteriza por uma clara orientação em relação à gestão democrática e participativa da área educacional e das escolas e pela constituição de uma estrutura pedagógica própria na SEMED e nas escolas, sinalizando significativo grau de autonomia do setor no município. Estabelece-se que todas as unidades escolares devem contar com seu próprio PPP e com um Conselho Escolar. Em termos da estrutura e organização das escolas, define-se que sua equipe administrativa e pedagógica será constituída, segundo o tamanho das escolas, por um diretor-geral, diretor adjunto, professor coordenador pedagógico, professor coordenador pedagógico de educação integral, orientador pedagógico (coordenador pedagógico), orientador educacional e agente administrativo-pedagógico (dirigente de turno).

Entre as atribuições do cargo de direção, explicita-se no regimento o exercício da gestão democrática, o fortalecimento do Conselho Escolar e o estímulo à participação da comunidade escolar em espaços coletivos como os centros de estudo, reuniões pedagógicas, conselhos de classe e outros. Contudo, não se menciona nada sobre o processo de escolha dos dirigentes escolares, nem sobre o fato de eles serem ou não concursados e/ou do quadro da educação.

No caso dos CPs, no regimento, associa-se mais seu envolvimento na elaboração e execução do PPP do que dos OEs, além de um trabalho mais próximo aos docentes e ao processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se ainda a importância de uma compreensão crítica da relação escola-comunidade e do contexto político-pedagógico onde a escola se insere, do trabalho junto ao aluno pensado como um todo e da relevância em estimular a participação dos pais e dos estudantes na escola.

No 3º período identificado (2013-2016), há uma mudança no grupo político à frente do município e uma diminuição na explicitação e intensidade das ações em termos da consolidação de uma gestão mais participativa e democrática na administração da cidade e na organização das escolas. Em 2015, foi



aprovado o Plano Municipal de Educação de Mesquita, com 15 artigos no total, constando, como uma de suas diretrizes, a “promoção da gestão democrática da escola pública”. Entretanto, apesar da relevância desse Plano para a consolidação da área da educação no município, em termos substantivos ele tem um caráter muito genérico, pouco detalhado, que traz mais princípios do que ações específicas.

No último ano dessa administração, houve também a definição de um novo Plano de Carreira para a área da educação e novo concurso público. A principal mudança trazida aqui foi a associação dos cargos de gestão à carreira de professor II, com remuneração equivalente e regime de trabalho de dezoito horas semanais e não mais de vinte e quatro horas. Ademais, não há mais menção à gestão democrática como diretriz orientadora do trabalho realizado por esses profissionais. Contudo, cabe ressaltar um avanço em relação ao cargo de direção de escola, que passa a ser exclusivo de profissionais da educação com cargos efetivos, porém esse ainda é um cargo preenchido por nomeação, sofrendo ainda grande influência política.

De modo geral, a análise da formulação das políticas educativas do município indica, particularmente, no que se refere aos mecanismos normativos e aos arranjos institucionais criados, uma clara orientação em direção da construção de uma administração mais participativa, no município e nas escolas, especialmente a partir de 2005. Percebe-se, também, um significativo grau de autonomia do setor pedagógico na cidade, sua descentralização até o nível das escolas, com a constituição de uma equipe pedagógica e a clareza na definição formal de suas funções dentro da instituição. Ou seja, no plano normativo, daquilo que é prescrito às escolas, há um alto nível de coesão em termos da concepção de gestão e das funções atribuídas aos CPs.

No entanto, apesar de todo o aparato institucional identificado, nem sempre aquilo que é definido, no plano da orientação das políticas educativas, é implementado, de forma efetiva, no plano das ações práticas nas escolas. Uma pesquisa realizada por Isaac Gabriel Rosa (2009) em Mesquita já identificava um distanciamento entre as orientações normativas para a construção da gestão democrática nas escolas e seu processo de implementação nas escolas. Ao entrevistar os diretores das 25 escolas do município de Mesquita, observou-se que 100% das escolas contavam com um Conselho Escolar, com membros eleitos, mas, apenas, 60% tinham um PPP, 48% um grêmio e somente 2 escolas realizavam eleições para direção. Ao aprofundar mais esses dados com estudos de caso em cinco dessas escolas, percebeu ainda que os Conselhos Escolares,

na prática, se caracterizavam por uma participação meramente formal, ratificadora das decisões da direção; que dos PPP elaborados, apenas 3 tiveram participação de pais e alunos; e que as atividades dos grêmios se resumiam à organização de suas eleições e de festas na escola, abrangendo somente alunos do 8º. e 9º. anos (ROSA, 2009).

Esses dados iniciais da pesquisa, realizada por Rosa (2009, indicam a relevância de se conhecer o processo de implementação das políticas educativas, particularmente daquelas voltadas à gestão das escolas e à constituição de sua própria estrutura pedagógica. Desse modo, no próximo tópico, são apresentados os resultados da pesquisa realizada junto aos coordenadores pedagógicos do município, visando identificar o perfil e a atuação dos CPs nas escolas, bem como o grau de implementação da gestão participativa e democrática nas instituições escolares.

Coordenadores pedagógicos em Mesquita: perfil, atuação e percepções

De um total de 28 Coordenadores Pedagógicos (CPs) que participaram da pesquisa, 95% eram mulheres, 63% não possuíam filhos, 47% se autodeclararam brancos e 45% eram casados. Em termos de faixa etária, percebe-se uma clara divisão de dois grupos, em que 52% tinham de 30 a 40 anos e 43% mais de 40 anos. Com relação à forma de ingresso na função de CP, a quase totalidade passou por processo de indicação interna na rede municipal. Contudo, vale ressaltar a boa qualificação do grupo: todos têm formação em nível superior (45% no setor público), sendo 62% em Pedagogia. A maioria também possui pós-graduação (59%), sendo 87% *lato sensu*, mas apenas 30% na área de gestão escolar.

Com relação às atividades exercidas, além da função de CP, 57% dos entrevistados exercem, concomitantemente, a docência, 19% a função de diretor adjunto, 6% a de supervisor escolar e 6% de coordenador educacional. Mesmo entre aqueles que, no momento, não atuam enquanto professores, 96% já exerceram a docência, 60% por mais de 10 anos e 28% de 5 a 10 anos. Esse dado indica um perfil de profissionais com larga experiência em sala de aula, distante do especialista em gestão, que estaria separado da realidade das escolas ou dos professores. Por outro lado, o tempo de exercício, na função de CP, é consideravelmente baixo: 42% têm até 2 anos de experiência, enquanto os outros 42% de 3 a 5 anos. Ou seja, é um grupo relativamente novo nesse lugar de gestão da escola. Cabe ainda mencionar que, apesar da baixa especialização na área,



todos consideraram muito relevante uma formação específica em CP para melhorar o exercício da função na escola.

No que se refere à visão dos CPs sobre a gestão da escola onde atuam, em respostas espontâneas, 64% caracterizaram-na como democrática e/ou participativa, 28% como “participativa, mas em construção”, 4% como descentralizada e 4% como centralizada, mas flexível. Articulada a essa percepção, os CPs também indicaram exercer seu trabalho na escola com um bom grau de autonomia: 54% trabalham com muita autonomia, e 46% com relativa autonomia. Com respeito às relações de poder na escola, 70% as definem como “hierárquicas, mas flexíveis” e apenas 30% como “descentralizadas/horizontais”.

Para aprofundar melhor a caracterização da dinâmica interna de organização e funcionamento da escola, explorou-se a visão dos CPs acerca da participação dos docentes em atividades coletivas realizadas na instituição. Entre os espaços mais presentes dentro das escolas e citados espontaneamente, estão: reuniões pedagógicas (64%), centro/grupo de estudos (54%), planejamento semanal (32%), conselho de classe (25%), Conselho Escola Comunidade (CEC) (21%) e reunião de pais (11%). Quanto à frequência dos encontros, 60% são realizados mensalmente; 25%, semanalmente; e 7%, quinzenalmente.

Esses resultados indicam a presença de uma razoável diversidade de mecanismos coletivos em funcionamento nas escolas, e uma regularidade de encontros que vai além do previsto na legislação. Contudo, quanto ao grau de participação efetiva dos docentes, percebe-se que ainda há que se aprofundar esse trabalho na ação prática. Quando questionados sobre a frequência dos docentes às reuniões, 70% afirmaram que todos comparecem às reuniões e 30% disseram que apenas alguns frequentam. Por outro lado, quando se perguntou sobre o grau de envolvimento dos docentes nesses encontros, 37% responderam que a participação é boa, 22% que existe uma participação ativa, mas 30% disseram que a participação é meramente formal e 11% que apenas alguns docentes participam.

Em relação aos desafios de seu trabalho enquanto CPs junto aos docentes, 59% identificaram a dificuldade em buscar consenso e apoio às atividades propostas; 27% o desânimo e falta de motivação dos docentes; 14%, dificuldades para estabelecer o diálogo nesse trabalho; e 13%, a necessidade dos professores de atualização e formação continuada. Ou seja, os CPs ainda encontram dificuldade para envolver os professores nas atividades propostas, o que pode

sinalizar uma baixa legitimidade tanto dos projetos apresentados quanto do lugar ocupado pelos CPs na escola.

Com respeito à percepção dos CPs sobre quais *deveriam ser* as suas funções na escola, têm-se como respostas espontâneas: ofertar material para aprofundamento acadêmico/formação (42%); articular o trabalho pedagógico realizado na escola (35%); articular o trabalho docente (27%); trabalho de parceria com docentes e alunos e não fiscalização (23%); mediar planejamento garantindo sua aplicabilidade (19%); mediar o trabalho da escola com a comunidade (4%). Cotejando essa visão com as funções prescritas aos CPs na legislação, observa-se um bom nível de congruência entre elas.

Quando questionados sobre o que, efetivamente, realizam na escola, os termos mais utilizados para descrever suas atividades foram: orientar/coordenar (46%), auxiliar/apoiar (25%) e organizar (25%); conferir e supervisionar foram usados por apenas 12% dos respondentes. Quanto às atividades desenvolvidas pelos CPs, 46% indicaram o trabalho de coordenar o planejamento, de modo geral, como principal atividade exercida; como segunda resposta mais frequente foi apontada a formação continuada (43%); e, em terceiro, a orientação de planos de aula, diários de classe etc. (39%) e o apoio ao trabalho dos docentes (39%), seguidos de trabalhos pedagógicos (32%) e de ensino/aprendizagem (32%). Curiosamente, nessa pergunta mais genérica sobre as atividades que desenvolvem na escola, não foi identificado pelos CPs, de forma espontânea, o exercício de ações distintas daquelas que lhes são prescritas pelas normas do município.

Os desvios de funções só aparecem quando se faz uma pergunta específica sobre suas dificuldades no trabalho realizado nas escolas. É nesse momento que aparecem as dissonâncias entre as atribuições prescritas, as convicções dos CPs sobre qual o seu papel na escola e aquilo que, efetivamente, realizam. Nesse sentido, as três principais queixas dos CPs foram: exercer um trabalho muito burocrático (36%), o fato de substituírem professores regularmente nas turmas (36%) e realizar atividades que não compreendem como suas funções (24%), como o atendimento a pais e alunos e o controle da frequência dos docentes e funcionários à escola.

Por outro lado, uma parte dos CPs não percebe, como sua atribuição, o atendimento aos pais e alunos, a organização de mapa de notas dos alunos e o auxílio na resolução de conflitos interpessoais no interior da escola. Novamente, quando se aprofundam as questões relativas ao trabalho desenvolvido pelos CPs,



se percebe um descompasso entre as funções formalmente definidas, aquelas, efetivamente, exercidas e o grau de legitimidade atribuído a estas pelos CPs.

Congruências e dissonâncias da gestão participativa nas escolas

Concernente ao perfil dos CPs - dimensão que nos permite explorar quem são esses agentes - foi predominante a presença de um profissional distinto do especialista em gestão. Não apenas a maioria dos CPs em Mesquita exerce, concomitantemente, a docência, como também possui larga experiência em sala de aula, característica que é reforçado pelo novo Plano de Carreira ao inseri-los enquanto "*professor-coordenador pedagógico*". Todos os CPs pesquisados possuem boa qualificação, formação em nível superior, com a maioria em Pedagogia e outros ainda com pós-graduação. Contudo, poucos possuem formação específica na área de gestão. Sua experiência, enquanto CP, também é limitada, visto que a grande maioria está há pouco tempo na função.

No que se refere à concepção de gestão que orienta o trabalho realizado nas escolas, prevalece uma orientação que se insere dentro de características mais associadas a uma gestão democrática. Quando se analisa o nível de congruência entre a gestão prescrita nas normas do município e o encontrado nas escolas, percebe-se que os mecanismos formais que caracterizam a gestão democrática, segundo a literatura na área, como o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e outras reuniões coletivas de professores, estão presentes nas escolas pesquisadas. Ademais, identifica-se uma percepção por parte dos CPs de um ambiente institucional democrático e participativo como característica predominante na dinâmica interna das relações na escola e um relativo grau de autonomia para o exercício de suas funções, ainda que mantidas as hierarquias internas.

Contudo, apenas 30% dos CPs caracterizam as relações de poder internas à escola como "descentralizadas/horizontais". Nesse sentido, em termos da legitimidade da gestão democrática, observaram-se algumas tensões presentes na escola. Com respeito aos CPs, não se percebeu uma discordância moral/pessoal em relação à implementação de uma gestão mais participativa e democrática; pelo contrário, constatou-se uma fraca legitimidade em termos pragmáticos e talvez também cognitivos atribuída a esse modelo de gestão, no sentido dado por Suchman. Isso fica mais claro nos relatos das dificuldades dos CPs em envolverem os professores durante os encontros coletivos realizados, em estabelecerem um diálogo e/ou buscarem consensos, predominando, muitas

vezes, uma participação meramente formal e não efetiva, gerando, possivelmente, um engajamento nas atividades meramente “cerimonial”; a isso, Coburn define como estratégias de “assimilação” e/ou “estruturas paralelas”.

Outro ponto que tensiona a legitimidade da gestão democrática na escola diz respeito à função de direção da escola, ainda preenchida por indicação política dentro do município, o mesmo ocorrendo com a função de CP, gerando certo questionamento em relação à extensão da gestão democrática, além de certo grau de insegurança e possível cuidado quanto às críticas feitas à gestão diante da fragilidade de seu lugar na escola.

Em relação à atuação dos CPs na escola, observa-se uma relativa congruência entre as funções prescritas pelo sistema de ensino e suas convicções sobre quais deveriam ser suas atribuições. No entanto, no plano da ação prática, dentro das orientações advindas do ambiente institucional da escola, as fronteiras entre as diferentes funções da equipe de gestão parecem vagas, com processos pouco claros para os seus membros, gerando certa perda de identidade dos CPs. Isso ocorre, por exemplo, quando as substituições de professores deixam de ser eventuais para se tornarem regulares ou quando os CPs passam a controlar a frequência de docentes e funcionários na escola. Por outro lado, também parece haver um olhar, por vezes, limitado dos CPs sobre o escopo de sua atuação, como quando percebem seu trabalho como restrito à atuação junto aos docentes, sem compreender seu papel dentro da escola como um todo.

60

Considerações finais

A revisão da produção teórica recente no campo das políticas públicas, particularmente da abordagem neoinstitucionalista, permitiu identificar importantes pesquisas e conceitos que contribuem para um maior entendimento e aprofundamento das várias dimensões das políticas educacionais, em especial seu processo de implementação nas escolas. Ao focalizar as análises no plano das instituições e de seus agentes, pode-se compreender melhor o modo como algumas políticas e programas na área da educação têm funcionado, inclusive para que se possa apreender seu grau de efetividade.

No caso do município de Mesquita/Rio de Janeiro, ao se observar os arranjos institucionais, percebe-se uma clara orientação para a implementação de uma gestão participativa e democrática nas escolas e, em alguns momentos, até mesmo dentro da estrutura da Secretaria de Educação e da



administração do município. Porém, a difusão dessa concepção de gestão não ocorre de forma linear e sequencial, como suporia uma análise *top-down* unidirecional. Antes, o que se identificou, no plano da ação, foi um processo interativo, marcado por congruências importantes acerca da atuação dos CPs e dos modelos de gestão, mas também permeado por dissonâncias, principalmente quando se aprofunda o olhar sobre as relações internas da escola.

Com respeito ao perfil dos CPs, a pesquisa identificou que a grande maioria eram mulheres, tinham entre 30 e 40 anos, ingressaram no cargo por indicação, mas que todos têm formação superior, sendo a maioria em Pedagogia. Além disso, 2/3 dos CPs exercem, concomitantemente, a docência, mas têm pouco tempo na função.

Sobre a percepção dos CPs em relação à gestão da escola, a maioria a caracteriza como democrática e/ou participativa e compreende que exerce seu trabalho com muita autonomia; porém, apenas 30% definem as relações de poder na escola como descentralizadas e horizontais. Há uma multiplicidade de espaços coletivos em funcionamento nas escolas do município e uma boa regularidade nos encontros; no entanto, foram identificadas dificuldades dos CPs no envolvimento efetivo dos docentes nas atividades propostas, indicando estratégias que se aproximam mais das “estruturas paralelas” e/ou “assimilação” do que da “acomodação”, no sentido atribuído por Coburn.

Quanto às funções exercidas pelos CPs nas escolas, observou-se, inicialmente, um bom nível de congruência entre aquelas prescritas aos CPs e sua própria visão acerca de quais *deveriam ser* estas atribuições. Igualmente, ocorreu nas respostas espontâneas sobre o que *efetivamente* realizam nas escolas. Divergências entre essas três dimensões só apareceram quando se questionou especificamente sobre as dificuldades no exercício da função. Nesse sentido, apesar do papel de mediador atribuído aos CPs pelo município, sua efetividade no plano da ação prática nas escolas parece variar consideravelmente.

Por fim, com relação ao lugar da escola enquanto espaço de produção e reprodução de políticas, a análise combinada e articulada dessas três dimensões – o *prescrito* no plano normativo, o que *deveria ser* na visão dos agentes e aquilo que *efetivamente* realizam – parece ser uma boa estratégia para se estabelecer o grau de institucionalização e efetividade de uma dada política no âmbito da escola, aspecto explorado nessa pesquisa, mas que



ainda carece de estudos mais sistemáticos e associados ao aprofundamento teórico na análise de políticas educacionais.

Nota

- 1 Os arranjos institucionais são compreendidos “[...] como regras específicas que os agentes estabelecem para suas [...] relações políticas e sociais [...]. A análise dos arranjos institucionais nos permite observar variáveis centrais para entender a definição dos atores envolvidos, como se efetiva a governança, os processos decisórios e os graus de autonomia” (PIRES; GOMIDE, 2014)..

Referências

ABRUCIO, Fernando; GAETANI, Francisco. **Avanços e perspectivas da gestão pública nos estados**. Brasília: Consad, 2006.

BIDWEL, Charles Edward. The School as a Formal Organization. In: MARCH, J. G. (Ed.) **Handbook of organizations**. Chicago: Rand McNally, 1965.

BIDWELL, Charles Edward. Varieties of institutional theory: traditions and prospects for educational research. In: MEYER, Heinz-Dieter; ROWAN, Brian. **The new institutionalism in education**. Nova York: New York State University, 2006.

BLANCO, Rosa. **Eficácia escolar y factores asociados**: en America Latina y el Caribe. Santiago: LLECE/OREALC/UNESCO, 2008.

BONAMINO, Alícia; LIMA, Naíra da Costa. Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MARTINS, Angela Maria; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANZELI, Pedro; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha (Org.). **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudança. Campinas: Ed. Associados, 2013.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

BURELL, Gibson; MORGAN, Gareth. **Sociological paradigms and organizational analysis**. Guilford: Gower, 1979.

COBURN, Cynthia. Shaping teacher sensemaking: school leaders and the enactment of reading policy. **Educational Policy**, Boston, v. 19, n. 3, p. 476-509, 2002.

COBURN, Cynthia. Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. **Sociology of Education**, Georgia, n. 77, p. 211-244, 2004.



COBURN, Cynthia; CHOI, Linda; MATA, Willow. The embeddedness of teachers' social networks: evidence from mathematics reform. **Sociology of Education**, Georgia, v. 4, n. 86, p. 311- 342, 2013.

COHEN, Michael; MARCH, James; OLSEN, Johan. A garbage can model of organizational choice. **Administrative Science Quarterly**, New York, v. 17, n. 1, p. 1-25, 1972.

DOURADO, Luis. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2008.

HALL, Peter Andrew; TAYLOR, Rosemary. As três versões do neoinstitucionalismo. Tradução Gabriel Cohn. **Lua Nova**, São Paulo, n. 58, p. 193-223, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010 – municípios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INEP/MEC. **ICG – Índice de complexidade gestão**. Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

INEP/MEC. **Painel Educacional – 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anyléne. **Políticas educativas**: a aplicação na prática. Tradução Stephanía Matousek. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, Marcos André. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira: ciência política**. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS: 1999.

MEYER, John; ROWAN, Brian. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 83, n. 2, p.340-363. 1977.

MOEHLECKE, Sabrina. O coordenador pedagógico na gestão dos sistemas de ensino do Rio de Janeiro: uma nova aposta de gestão das escolas? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 223-240, jan./abr. 2017.

OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana (Org.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

OLIVER, Christine. Strategic responses to institutional pressures. **Academy of Management Review**, New York, v. 16, n. 1, p. 145-179, 1991.

ORTON, Douglas; WEICK, Karl. Loosely coupled systems: a reconceptualization. **Academy of Management Review**, New York, v. 15, n. 2, p. 203-223, 2001.

PIRES, Roberto; GOMIDE, Alexandre. Burocracia, democracia e políticas públicas: arranjos institucionais de políticas de desenvolvimento. **Texto para discussão, n. 1940**. Brasília: IPEA, 2014.

ROSA, Issac Gabriel Fialho da. A gestão escolar democrática: o caso da rede municipal de Mesquita/Rio de Janeiro. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SCOTT, William Richard. Reflections on a Half-Century of Organization Sociology. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v. 30, n. 1, p. 1-21, 2004.

SCOTT, William Richard. **Institutions and organizations: ideas and interests**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2008.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SOUZA, Celina. “Estado de campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 15, p. 15-20, 2003.

SUCHMAN, Mark. Managing legitimacy: strategic and institutional approaches. **Academy of Management Review**, New York, v. 20, p. 571-610, 1995.

TYLER, William. **Organización escolar: uma perspectiva sociológica**. Madrid: Ed. Morata, 1991.

WEICK, Karl. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. **Administrative Science Quarterly**, New York, v. 21, n. 1, p. 1-19, 1976.

_____. **Making sense of the organization**. Malden: Blackwell, 2001.

Prof^ª. Dr^ª. Sabrina Moehlecke

Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – CESPEB/UFRJ

Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais (GESED)

E-mail: sabrina.moehlecke@gmail.com

Recebido 20 jun. 2018

Aceito 12 set. 2018



Negação da política e politização da educação: a prática discursiva do Movimento Escola sem Partido

Celso do Prado Ferraz de Carvalho
Universidade Nove de Julho (Brasil)

Resumo

Neste texto nossa intenção é situar o discurso elaborado pelo Movimento Escola Sem Partido (ESP), que objetiva construir determinada narrativa acerca de temas importantes na educação, especificamente no campo do currículo. Em sua ação ideológica, o ESP defende a despolitização da escola, a separação entre formação e ensino e o discurso sobre o controle da corporeidade, enfatizando as questões de identidade e gênero. Ao tratarmos do movimento em perspectiva histórica, o faremos a partir de dois momentos cruciais para a construção da hegemonia da direita. Inicialmente, recuperamos aspectos importantes do processo de construção do discurso, fundado na racionalidade técnica, elaborado pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) na década de 1930. Na sequência, analisamos aspectos que marcaram a construção da ação política do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) na década de 1960, sua ação ideológica e as teses que defendeu. Por fim, retomamos ao ESP, e procedemos à análise de algumas das teses que defendem e os limites que elas expressam.

Palavras-chave: Escola sem partido. Disciplinarização. Currículo. Corporeidade.

Denial of politics and politicization of education: the discursive practice of the School without Party Movement

65

Abstract

In this text, our intention is to situate the discourse elaborated by The School Without Party Movement (Movimento Escola Sem Partido – ESP), which aims to construct a certain narrative about important themes in education, specifically in the curriculum field. In its ideological action, the ESP defends the depoliticization of the school, the separation between the formation and the teaching and the discourse about the control of the corporeity, emphasizing the questions of identity and gender. When we deal with the movement in a historical perspective, we will do it from two crucial moments for the construction of the right-wing politics hegemony. Initially, we recovered important aspects of the process of construction of the discourse, based on technical rationality, elaborated by the Rational Organization of Labor Institute (Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT) in the 1930's. After that, we analyzed aspects that marked the political action construction of the Research and Social Studies Institute (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES) in the 1960's, its ideological action and the theses it defended. Finally, we return to the ESP, and proceed to the analysis of some of the theses that they defend and the limits that they express. Keywords: School Without Party. Disciplinarization. Curriculum. Corporeity.

Negación de la política y politización de la educación: la práctica discursiva del Movimiento Escuela Sin Partido

Resumen

En este texto, nuestra intención es situar el discurso elaborado por el Movimiento Escuela Sin Partido (Movimento Escola Sem Partido – ESP), que objetiva construir determinada narrativa acerca de temas importantes en la educación, específicamente en el campo del currículo. En su acción ideológica, el ESP defiende la despolitización de la escuela, la separación entre formación y la enseñanza y el discurso sobre el control de la corporeidad, enfatizando las cuestiones de identidad y género. Al tratar del movimiento en perspectiva histórica, lo haremos a partir de dos momentos cruciales para la construcción de la hegemonía de la derecha. En primer lugar, recuperamos aspectos importantes del proceso de construcción del discurso fundado en la racionalidad técnica, elaborado por el Instituto de Organización Racional del Trabajo (Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT) en la década de 1930. En la secuencia, analizamos aspectos que marcaron la construcción de la acción política del Instituto de Investigación y Estudios Sociales (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES) en la década de 1960, su acción ideológica y las tesis que defendió. Por último, retomamos al ESP, procedimos al análisis de algunas de las tesis que defienden y los límites que ellas expresan.

Palabras clave: Escuela Sin Partido. Disciplinamento. Plan de estudios. Corporeidad.

66 Introdução

Em tempo marcado pelo avanço do pensamento conservador, olhar para a história pode nos ajudar a compreender como os discursos produzidos visam legitimar esse pensamento. Entendemos esse avanço não como mera expressão datada, mas como expressão da atualização histórica de práticas exercidas por diferentes instituições, em outros tempos, com outros objetivos e outros personagens. As expressões do pensamento conservador e sua enorme visibilidade são partes desse processo de atualização histórica. O processo golpista, acelerado pela direita a partir de sua derrota nas eleições presidenciais de 2014, foi alimentado por diversos meios e interesses, mobilizou quantidade significativa de ações e recursos, e deu visibilidade e legitimidade a grupos e siglas, até então, pouco conhecidos. O Movimento Brasil Livre (MBL), o Vem Pra Rua, o Revoltados on-line e outros de menor expressão ocuparam e utilizaram as denominadas mídias sociais e espaço significativo nos meios de comunicação da denominada grande imprensa.

Esses movimentos contribuíram para a construção de uma narrativa, cujo objetivo inicial foi desconstruir e minar o apoio social que ostentava o



chamado lulismo, especificamente entre as camadas mais pobres da população. Incorporamos, aqui, a compreensão do lulismo, feita por André Singer que o define como a expressão ampla e complexa de um projeto político, cuja base social mais ampla situa-se nos trabalhadores mais empobrecidos, e que objetivou combater e superar a miséria, sem, contudo, modificar a distribuição da propriedade. Dessa forma, segundo o autor, o projeto reformista, ao propor políticas que não tencionam os interesses estabelecidos, enfraqueceu qualquer possibilidade de confronto com a burguesia, assumindo as feições de um reformismo ativo no combate à miséria e na defesa da ordem (SINGER, 2012). Definido o lulismo como inimigo, iniciou-se o processo de desconstrução, que enfatizava, inicialmente, o caráter corrupto dos governos petistas. Na sequência, o discurso procurou disseminar a tese de que o lulismo produziu a divisão do país entre ricos e pobres, culminando na narrativa de que o lulismo, ao apoiar políticas de gênero e identidade, especificamente na educação, disseminou valores que contrariavam os princípios da família brasileira.

No contexto de acirramento da luta política, que levou ao golpe de abril de 2016 e à derrota do lulismo, outros grupos e ideias que estavam adormecidas, foram revigoradas, passando a contar com espaços mais amplos de divulgação. Entendemos que esse contexto pode ajudar na compreensão das razões pelas quais o movimento Escola Sem Partido (ESP) assumiu relevância no debate político, especificamente no que concerne às questões educacionais. Até então pouco mencionado, o movimento, por meio de ações de propaganda nas mídias sociais, pela incorporação de suas teses por representantes da direita no Congresso Nacional, nas Assembleias legislativas e diversas Câmaras de Vereadores, passou a ter uma presença mais efetiva, disputando o controle de narrativas em aspectos importantes da organização social, como a educação.

Surgido de forma soturna, em 2003, pela ação do advogado Miguel Francisco Urbano Nagib, o ESP recebeu, inicialmente, pouca atenção. *Passou grande parte dos anos de hegemonia do lulismo* agindo nas trevas da luta política, até encontrar maior ressonância de suas ideias, para que a luta pela desestabilização política avançasse no governo Dilma Roussef. Definido o caminho para o golpe, as ações e ideias do ESP ganharam notoriedade e se constituíram em uma das faces do discurso da direita.

Nesse contexto recente, a preocupação em entender, criticamente, contribuiu para o movimento se ampliar, ensejando diferentes leituras e

publicações. Assim, aspectos os mais diversos foram abordados, como, por exemplo, o fato de ser o ESP a expressão autoritária de uma parcela da direita brasileira, interessada em levar a luta política a espaços escolares por ela não controlados. Nesse sentido, seu objetivo é controlar o trabalho dos professores, na expectativa de fragilizar sua ação política, visando, também, interferir no debate acerca da necessidade de se controlar os espaços públicos e, assim, defender a pseudosuperioridade presente nas formas privadas de organização social. Outro aspecto vital que já discutimos é a defesa que o movimento faz da necessidade de separar formação e conteúdo. Formação seria responsabilidade da família, e conteúdo responsabilidade da escola. Nesse processo, a análise feita mostra como o discurso do ESP tem estruturado sua crítica ao anunciado predomínio ideológico da esquerda no debate curricular e sua pretensa hegemonia nos espaços de formação. Por fim, outros textos exploram como a crítica à diversidade cultural e à denominada ideologia de gênero tornaram-se a base de sua ação política nas disputas pela definição da Base Nacional Curricular Comum. São vários e importantes textos que, na contramão do que prega o ESP, partidariam o debate, visando tomar partido e posição. Como textos relevantes para esse debate, mencionamos, entre outros, os livros organizados pela Ação educativa (2016) e por Frigotto (2017).

68

Em tempos de produção discursiva ampliada, o controle sobre os discursos é fundamental na política da direita. Definir o que se pode falar e quem pode falar é meio para legitimar o discurso que predomina. Não é um fato novo, pois, em diferentes momentos da história, esse controle foi crucial para a manutenção do poder político pela direita. O que é novo é a forma como o controle é produzido, bem como os sujeitos que atuam na linha de frente dos processos de controle. O ESP, pelas devidas proporções, pode ser uma das formas de expressão atualizadas desse movimento da direita, que busca controlar o discurso e, ao mesmo tempo, impor seu discurso político.

Neste texto, nossa intenção é situar o discurso elaborado pelo ESP em perspectiva histórica, como parte dos processos de controle sobre os discursos elaborados pela direita. Na impossibilidade de abranger o processo, em sua totalidade, o faremos a partir de dois momentos essenciais para a construção da hegemonia da direita. Inicialmente, recuperamos aspectos vitais do processo de construção do discurso, elaborado pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) na década de 1930, fundado na racionalidade técnica, como meio de organização da vida social. Na sequência, mostramos



aspectos que marcaram a construção da ação política do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) na década de 1960, sua ação ideológica e as teses defendidas na busca pela hegemonia da direita. Por fim, retomamos ao ESP, analisamos sua proximidade e distanciamento com a ação do IDORT e do IPES, algumas das teses que defende, bem como os limites presentes nas ideias que expressa

O discurso técnico e o controle das ideias na década de 1930

Diferentemente do que defende o ESP, entendemos que a historicização dos processos sociais é fundamental, pois viabiliza a compreensão da constituição dos mecanismos de produção e reprodução da vida em todo o seu dinamismo. Dessa forma, as relações sociais não podem ser apreendidas tão somente como engrenagem de um processo que apresenta sua origem, constituição e maturação tampouco como um dado preestabelecido, descolado dos interesses dos atores individuais e coletivos que constituem a razão de ser do ser social.

Definir o contexto e sujeitos sociais que participam do processo de constituição da contemporaneidade capitalista não constitui uma ação desinteressada como afirma o ESP; pelo contrário, é uma escolha datada e que responde a inquietações postas pelo atual estágio de desenvolvimento das relações sociais capitalistas. Portanto, discutir a ação da direita e os discursos que constrói ajuda a entender o processo de constituição da modernidade e de qual modernidade ela almeja.

Mas esse não é um processo simples, visto que permeia interesses, classes sociais e condições contraditórias. Ao longo do processo de constituição do capitalismo, a burguesia não foi uma classe social homogênea. Sendo articuladora e, ao mesmo tempo, resultante de um processo social que é historicamente desigual e combinado, carrega consigo as marcas herdadas desse processo. Portanto, ao tratarmos das expressões institucionais e políticas que a formação assume, situamos esse processo no campo da constituição das classes sociais como uma relação histórica. Isso nos leva a analisar o papel que essas instituições orgânicas assumem na constituição do cotidiano e na construção de relações históricas de longa duração.

A história é exemplar ao mostrar que, se as experiências dos indivíduos estão associadas às relações de produção, e são por estas determinadas, a constituição da consciência que possuem desse processo não segue a mesma razão.

Se os interesses econômicos imediatos das forças políticas da direita possuem certo sentimento de identidade e de proximidade, a partir dos quais articulam seus interesses e suas ações políticas, tal sentimento, por si só, não materializa ações políticas, sendo insuficiente, a partir das experiências singulares, produzir consciência de classe, capaz de estabelecer uma relação de complementaridade entre os interesses singulares e coletivos.

O caráter complexo e contraditório dos processos de produção e reprodução da vida social está presente com toda a sua intensidade, na constituição da burguesia como classe social e na disseminação de seus interesses. Por essa razão, eles constituem um obstáculo à formação de uma consciência de classe que extrapole seus interesses imediatos. Essa é uma das razões que ajudam a explicar a emergência de instituições as mais diversas que visam disseminar o pensamento liberal por meio de ações, de intervenção social, ideológica e política. Ao realizarem a defesa dos interesses mais imediatos da direita, essas instituições, também, estão desenvolvendo ações com objetivos de natureza orgânica, construindo a consciência de classe burguesa.

Os interesses e objetivos da burguesia com a educação são muito amplos, podendo ser compreendidos por meio do movimento e das ações que realizam ou mediante as falas/discursos de seus representantes. Para tanto, e a título de exemplificação, utilizaremos, como fundamento, estudos que buscam compreender os interesses e os movimentos postos em ação pelas elites em sua permanente necessidade de manter e consolidar seu poder, agindo direta, ou indiretamente, por meio da construção de consensos.

Em certo momento da história, a defesa da educação universal, da busca pela igualdade e cidade constituíram-se nas diretrizes fundamentais do liberalismo. Dessa forma, a constituição do sistema escolar e da escola pública estatal assumiu, para, o pensamento liberal, o importante papel de construção do *novo homem*. Essa forma de compreensão do homem, abstrato e sem história, foi presente em toda a fase inicial de constituição do pensamento liberal em educação. No Brasil, recém-convertido à República, a educação foi alçada pelo imaginário republicano “[...] à condição de agente capaz de



transformar o indivíduo em cidadão produtivo e consciente de seus direitos e deveres cívicos, capaz, portanto, de exercer a liberdade propiciada pela cidadania” (MORAES, 1981, p. 133). Em um país marcado pelos traços sociais do trabalho escravo e sem um sistema público de ensino, *a promessa republicano-liberal era uma das mais ousadas*.

○ processo de formação do *homem republicano*, fortemente presente nos discursos e nas reformas educacionais dos anos iniciais da República, articulado por meio de diferentes intelectuais e instituições, que não possuíam idênticos objetivos tampouco empregavam os mesmos meios de ação, faz parte de um momento importante de nossa história. Esse amplo movimento teve os mais diferentes desdobramentos, e seus personagens seguiram caminhos distintos.

Um desses caminhos levou à fundação do IDORT. Estudo efetivado por Antonacci (1993) permite identificar como o IDORT se constituiu em um dos espaços privilegiados de construção do pensamento da direita do período pós-1930. O momento de seu surgimento, ou seja, a passagem dos anos 1920 para os anos 1930, é caracterizada pela tentativa de disseminação das ideias de Taylor e de seus seguidores. No Brasil, desde a década 1920, Roberto Simonsen, um dos mais influentes industriais do período, converteu-se em um dos maiores divulgadores dos princípios tayloristas. Na condição de um dos fundadores do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, em 1928, tornou-se seu vice-presidente, e, nos anos seguintes, um dos mais ativos articuladores dos interesses, não só da burguesia industrial, mas, principalmente, do conjunto das classes dominantes.

Concebendo as relações sociais como relações *orgânicas e funcionais*, a linguagem, construída e disseminada pelo IDORT, incorporou expressões como *corpo social, máquina administrativa, órgãos ou membros*. Sua ação foi direcionada no sentido de que, por meio da ação de *técnicos*, não somente o trabalho, como toda a sociedade, deveria ser organizado com base em *princípios racionais*. As tentativas de disseminar as ideias da racionalização do trabalho começaram pelas empresas privadas, passando pelos serviços públicos e Estado.

Os resultados, alcançados pelas ações do IDORT junto ao Estado, não foram pequenos. Mesmo tendo que enfrentar as enormes resistências surgidas em resposta às suas ações, o instituto reorganizou os serviços públicos em

São Paulo, ao mesmo tempo que defendia e expandia a aceitação social de seus princípios. Dessa forma, não somente teve acesso à estrutura do Estado, ganhando legitimidade com isso, como também transformou esse espaço em um instrumento para a difusão de suas ideias. Semelhante ao discurso do ESP, hoje, o IDORT se define como despolitizado e desideologizado. Agindo por meio do Estado, reafirmou o discurso do Estado como gestor do *bem comum*, transformando políticas públicas emanadas e a serviço das classes dominantes em projetos de toda a sociedade. Fez de seu discurso político um discurso técnico. Fez do discurso técnico um instrumento para a racionalização do espaço político. A busca da *Vitória da Razão*, presente na proposta original do IDORT, ganhava terreno

Produção de discursos e narrativas na década de 1960

72 Uma vasta literatura produzida, nas últimas décadas, ensejou uma série de análises e interpretações acerca do golpe de Estado de abril de 1964 e seus desdobramentos, inclusive produção recente, cuja preocupação foi fazer a crítica a leituras e ao revisionismo crescente no debate sobre o golpe de 1964 (MELO, 2014). De modo amplo, há consensos acerca de aspectos que caracterizaram o período e se expressaram, na prática política, por meio da restrição às liberdades de organização e manifestação; por intervenção na composição do poder judiciário e parlamentar; pelo cerceamento da liberdade nas universidades, por meio de ações que truncaram a carreira de diversos professores e alunos. Ademais, faz parte dessas análises a tese de que o movimento estudantil, e suas expressões políticas mais radicais, irromperam a luta armada como meio de responder às ações autoritárias do regime, que sistematizou a prática da tortura como meio de enfrentamento às organizações da esquerda política. No campo da economia política, há certo consenso, também, sobre as ações realizadas pela ditadura no sentido de ampliar o processo de industrialização da economia brasileira via ampliação da presença do capital multinacional, protecionismo da indústria nacional de bens intermediários e regulação estatal. Tudo isso foi realizado em contexto de repressão aos trabalhadores e em suas formas de organização política.

A ação política ideológica do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) merece nossa atenção devido à sua participação tanto no processo de desestabilização do governo de João Goulart, como no período pós-golpe,



especificamente pela ação no campo educacional. A análise feita por Dreifuss (1981), situando e analisando as ações realizadas pelo IPES, as inserem em um contexto mais amplo, cujo impacto, no cenário econômico-político-social de início da década de 1960, constitui um dos estudos mais amplos e significativos do processo que resultou no golpe de Estado de 1964, narrando, com detalhes, como as forças políticas da direita, nacional e estrangeira deflagraram o golpe. Ao situar o contexto político estudado, o autor revela a ação do IPES e sua ação ideológica, fincada em uma narrativa e em um discurso que orientou muitas das práticas da direita golpista, no intuito de desestabilizar o governo de Jango e abrir caminho político para sua derrubada e legitimação do período pós-golpe.

○ IPES, foi oficialmente, fundado em 29 de novembro de 1961, como expressão de setores da burguesia, principalmente de São Paulo e Rio de Janeiro. Em sua pauta e discurso, estavam presentes elementos muito comuns aos que, hoje, balizam a ação do ESP: a ênfase na defesa da sociedade cristã, liberal e capitalista e o ataque agressivo às forças políticas da esquerda. No caso do IPES, as forças políticas combatidas foram os comunistas; no caso do ESP, as forças a serem combatidas se articulam em torno do petismo. Em síntese, objetivam a deslegitimação discursiva das formas de organização dos trabalhadores, especificamente seus sindicatos e os movimentos sociais que lutam para assegurar direitos como a terra, moradia, educação, saúde e trabalho.

○ apoio que recebeu e legitimou seu discurso foi bem mais amplo que dos grupos que o fundaram. Vários jornais e revistas disseminavam suas ideias e disponibilizavam espaço para seus membros. Além disso, se valeu do amplo alcance das emissoras de rádio, do cinema, de parcela importante de intelectuais de centro e direita, e, também, contou com a simpatia de setores da Igreja católica, que faziam da luta política contra o governo Goulart, um meio de combater, igualmente, também as forças internas da Igreja que nutriam simpatia pelos setores progressistas. O objetivo maior de conquista do Estado passava pelo controle do movimento trabalhista. Na linha de argumentação de Dreifuss, José Paulo Netto, em texto publicado, em 2014, situa o IPES em um contexto cuja ação não pode ser vista como episódica e somente voltada à desestabilização do governo de Goulart, mas também como agente decisivo no processo que definiu a estratégia da burguesia e formulou sua ação.

Fundadas no discurso agressivo ao governo, as ações do IPES disseminaram seu pensamento e se caracterizou pela radicalização do debate, pela elaboração de documentos temáticos e pela elaboração de análises do contexto sócio-econômico-político. Observando as estratégias de ação do ESP, que dispõem de mecanismos de comunicação muito mais rápidos e de expressiva abrangência, verificamos que há muita similaridade nas estratégias de ação.

A presença pública do IPES, no debate ideológico, era uma de suas faces, mas não a única. Assim como muitos movimentos da direita, nos dias de hoje, suas ações, também, se desenvolveram nos espaços privados de conspiração e de ações de desestabilização. Mais do que defender ideias, o IPES acionou mecanismos de provocação e de controle, visando interferir no processo social por meio do incentivo à denúncia, à vigilância e à desestabilização das ações dos setores, identificados com o governo.

No contexto político de início da década de 1960, o pensamento que orientou as forças de direita, tal como ocorre hoje, se caracterizou pela ação orgânica, pautada em um discurso comum e orientado para a construção de uma narrativa, que legitimasse suas ações, atribuindo-lhes caráter de legitimidade, embora não de legalidade. O processo de desestabilização política e do golpe foi construído pela face pública do IPES, que, perante a sociedade, se apresentava como instituição formada por empresários, intelectuais, especialistas em políticas públicas e gestão do Estado, cujo discurso público defendia as instituições e o devido processo político. A face oculta do IPES, que agia de forma clandestina, nas sombras, articulava ações com outros grupos, que defendiam a desestabilização do governo e o rompimento com a ordem constitucional.

A face pública do IPES foi apresentada por meio de documento denominado A responsabilidade democrática do empresário, cujo objetivo era construir o discurso de que se tratava de uma instituição apartidária, sem inserção no processo político, preocupada com a defesa de valores educacionais, pautados no civismo, defendidos por empresários patriotas, que não falavam como representantes de classe. Sua missão – a de contribuir com a análise e as propostas para a resolução de problemas sociais, de forma populista e demagógica – foi disseminada pela esquerda como produtos de uma sociedade de classes. Conforme o ESP faz em nosso contexto, o discurso do IPES atacava a esquerda, atribuindo-lhe a divisão do país, a desvalorização da família e



da moral e a necessária intervenção e controle dos espaços educacionais, da formação e do currículo. Nesse intento, participavam da direção do IPES profissionais vinculados à universidade, além de especialistas em educação, interessados em contribuir com o instituto visando encontrar soluções e colaborar com a solução dos problemas educacionais do país.

Apresentavam o IPES como organização cujo interesse era melhorar a educação, especificamente a educação dos mais pobres, por meio de campanhas e doações e esclarecer os pais acerca dos problemas do país e dos perigos que a educação politizada pela esquerda produzia.

No processo de organização do governo golpista, diversos cargos foram ocupados por representantes do IPES, especificamente na educação. No contexto do pós-golpe, nos anos finais da década de 1960, as ações do instituto, de intervenção na luta ideológica, foram direcionadas para o enfrentamento do contexto de acirramento da luta social, expressa no movimento estudantil e na tentativa de legitimação do processo de repressão ao movimento. Visando construir uma narrativa acerca do caráter subversivo do movimento estudantil e da necessidade da repressão, em 1968, o IPES organiza, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, o Simpósio denominado A educação que nos convém. Organizado, com base em várias mesas temáticas, com a presença de militares de alta patente, professores universitários, representantes das organizações empresariais e do governo, o vínculo que identificava o grupo era o fato de eles manifestarem interesse ou serem vinculados à educação. Os dez eixos temáticos trataram de temas diversos afetos à educação, expressando, por meio das falas dos conferencistas, os anseios, desejos e preocupações políticas da direita. A expressão dessas preocupações foi a forma como o movimento estudantil monopolizou as falas, especificamente a dimensão que assumiu na luta política e a constatação de que os jovens estavam sendo atraídos pelo discurso da esquerda.

Chama-nos a atenção, também, as diferentes maneiras apresentadas como forma de contenção do movimento estudantil. Falas que oscilavam entre a repressão pura e simples, como aquela proferida pelo ministro da justiça Luís Antônio da Gama e Silva, e a defesa de uma ação político-ideológica, orientada para esvaziar o movimento, manifestada na fala do representante da PUC. Em ambos os casos, defendiam que a melhor forma de esvaziar o movimento, era atendendo à pauta inicial de reivindicação, centrada em melhorar as condições dos estudantes e ampliar o acesso à universidade.

A história nos mostra que venceu a tese do enfrentamento e da repressão ao movimento estudantil, expressa entre outras ações, na edição do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, e do Decreto-Lei nº 477, de 20 de fevereiro de 1969. O primeiro apontava para a legitimação do terror de Estado, enquanto o segundo para a perseguição pura e simples do movimento estudantil dentro das universidades. Na expressão truculenta do ministro da justiça da ditadura, ao afirmar que aos estudantes cabe estudar e não fazer baderna, sintetizava a narrativa que o instituto procurava construir, ou seja, que o movimento estudantil expressava um problema disciplinar e não a crise política da educação.

Nas falas e debates, que mais especificamente trataram da estrutura educacional do país, da organização do sistema de ensino, dos objetivos da educação e de seu financiamento, a narrativa feita situou o debate educacional em contexto amplo, além do imediato enfrentamento do movimento estudantil. Partindo da crítica à forma como a educação universitária estava organizada, construía-se o discurso em defesa de uma universidade, capaz de formar dirigentes, homens de negócios, na versão atualizada do debate, formar empreendedores. Enfatizando o aspecto normativo e prescritivo do discurso em construção, a moral defendida centrava-se na crítica à pretensa expropriação pela esquerda da disciplina e do respeito dos estudantes para com seus professores e pais.

A expressão do discurso do IPES, na construção de uma narrativa de crítica à universidade, a conferência do economista e quadro do governo golpista Roberto Campos, defendeu a tese de que o sistema de ensino deve estar a serviço do desenvolvimento econômico e da formação de capital humano, e não focado na formação geral humanística e de transmissão de uma cultura desinteressada.

Theophilo de Azeredo Santos, membro ativo do IPES, ampliou as críticas à forma de organização da universidade brasileira. Para ele, era necessário reformar a universidade e modificar os processos metodológicos e de aprendizagem, passando pelos currículos, pela organização da carreira docente e pelo monopólio do professor na definição do ensino praticado. No modelo de educação que considerava mais bem adequado ao país, tal como o ESP alardeia hoje, era preciso interferir e controlar o que era ensinado, bem como a relação dos professores com os alunos.



Fazer a crítica ao que era ensinado e ao caráter demasiadamente humanista da formação foi consensual no simpósio. No discurso em construção, a mudança necessária implicava dotar os cursos de maior aplicabilidade, aproximando a formação das condições práticas, vivenciadas no trabalho. Esse discurso ganha dimensão política no discurso da burguesia e em sua crítica à universidade e vai fundamentar a defesa de políticas públicas voltadas a construir uma relação de maior proximidade entre as universidades e as empresas. A defesa dessa proximidade foi justificada com base no argumento de que essa proximidade poderia não somente melhorar a formação profissional dos alunos, mas também contribuir para a disseminação entre os alunos, de valores da iniciativa privada e, conseqüentemente, contribuindo para a desqualificação do discurso da esquerda. Mas essa aproximação não deveria ser feita de forma descontrolada. Era preciso selecionar os melhores alunos que, efetivamente, frequentassem a universidade e não aqueles que, apenas, a frequentavam com objetivos políticos e subversivos.

Em linhas gerais, a crítica feita à universidade visava construir o discurso de que a radicalização do movimento estudantil era expressão de problemas organizacionais internos à universidade de que a formação dos estudantes não poderia ficar restrita ao professor e de que a ausência de uma cultura e da defesa dos valores da iniciativa privada na universidade, contribuíram para a radicalização do movimento estudantil facilitando, assim, a cooptação dos estudantes pelas lideranças da esquerda. O simpósio, organizado pelo IPES, fez jus a seu nome; afinal, discutiu a educação que convinha à direita. Fez a crítica à politização do movimento estudantil de 1968 por meio do discurso de desqualificação da política e de enaltecimento dos aspectos técnicos da formação.

Chama-nos a atenção a proximidade do discurso e das teses defendidas pelo IPES na década de 1960 com a ação ideológica feita pela direita nos dias de hoje. Um estudo recente a ser publicado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, é elucidativo de como é feita a construção do discurso, que objetiva desqualificar a formação humanista e as ciências humanas em geral. Realizado por Thais Waideman Niquito e Adolfo Sachsida (NIQUITO; SACHIDA, 2018), pesquisadores do IPEA, os autores do texto apresentam resultados de pesquisa cujo objetivo foi verificar o efeito da inclusão das disciplinas de sociologia e filosofia no ensino médio. A tese que

defendem é de que a inserção dessas disciplinas produzira efeitos negativos, como a piora do desempenho dos alunos, especificamente na aprendizagem da matemática. Adolfo Sachsida tem atuado, de forma significativa, nas redes sociais, defendendo as teses do ESP, criticando o que ele define como ideologização do IPEA pela esquerda e, mais recentemente, se aproximando, politicamente, do deputado Jair Bolsonaro.

O controle do discurso e das ideias na perspectiva do ESP

Nosso objetivo, ao analisar o discurso e a ação política do ESP¹ na educação, é mostrar que ele é, de forma mediada, a atualização histórica do pensamento produzido pelo IDORT e o IPES em outros momentos de nossa história. Atualmente, o ESP expressa a oposição mais radical às reformas educacionais curriculares propostas pelo lulismo, especificamente ao que denomina ideologia de gênero. É parte do amplo movimento político da direita e produz um discurso, que visa legitimar e consolidar o golpe político, ocorrido em 2016.

78

Opera no plano político e no campo da disputa pela hegemonia por vários meios e caminhos, entre eles, a crítica à regulação feita pelo Estado dos processos educacionais, especificamente aqueles destinados à organização curricular.

A ação política mais articulada que realiza e que mais atenção desperta no ESP é sua intenção de estabelecer regras sobre o currículo e a ação do professor. Em razão disso, sua ação tem sido no sentido de interferir nos debates recentes e que tem por objetivo definir uma nova organização curricular para a educação básica, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular. Nesse caso, vários dos adeptos de suas teses deram ressonância às suas ideias nos fóruns que foram criados para discutir a BNCC. Outra ação desenvolvida se deu no campo formal da política formal, por meio da mobilização de quadros visando pressionar os espaços legislativos quando da discussão e aprovação dos planos estaduais e municipais de educação. Comum a ambas as ações é a defesa que fazem da incorporação, pela legislação, de mecanismos que definam os limites do trabalho do professor, bem como a punição àqueles que não cumprirem o estabelecido na lei.



Aspecto central do discurso do ESP, e que tem demarcado sua atuação e inserção, no diáspora curricular, é a tese que defendem acerca da necessidade de a legislação definir a fronteira entre o que eles entendem por formação e escolarização. Tese controversa, em que o papel da família e da escola seria estabelecido visando permitir que as famílias definissem o que é melhor para seus filhos no campo da formação, e a escola cuidasse da escolarização. Argumentam que a formação cabe à família, pois trata de questões religiosas, de sexualidade, de análise política, de família e da moral em geral, questões que não caberiam à escola interferir. Com isso, a escolarização deveria se ater à transmissão do conhecimento, que ficaria restrito a fatos naturais e históricos, mas tratados sem a interferência do professor. Os professores devem propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento, mas não devem emitir opiniões, seja ela qual for. Para justificar seu discurso, apresentam exemplos de como os professores interferem e influenciam na formação dos alunos, em campos que consideram exclusivos da família: a formação política e a discussão sobre sexualidade.

No caso da formação política, a ação é centrada nos professores das disciplinas da área de humanas, especificamente de história, sociologia e filosofia. O ESP defende que os professores sempre informem ao aluno, que existem diferentes interpretações sobre os fatos sociais, bem como diferentes ideais a orientar esses fatos. Dessa forma, o professor não deve jamais fazer de sua aula um meio de impor sua opinião. No caso específico desses professores, é comum o argumento de que, por serem, em sua maioria, de formação marxiana, são os que mais atuam, politicamente, nas escolas e, de certa forma, os que mais precisam ser controlados.

Entre os alvos do ESP, encontram-se as políticas que visam combater o racismo e suas formas de expressão curricular. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que obrigou a inclusão, nos currículos do ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras e da Educação das Relações Raciais, é objeto de crítica, embora de forma dissimulada. O discurso do ESP, ao afirmar a defesa da família, dos *bons costumes* e das normas oficiais, desqualifica e distorce a história afro-brasileira, aliando-se a grupos fundamentalistas neopentecostais em ações violentas contra os que professam religiões de origem africana. A esse movimento, soma-se a ação interna nas escolas de exclusão dos conteúdos referentes ao ensino de história e cultura africana e o debate sobre as questões étnico-raciais.

No caso da sexualidade, o ataque aos movimentos sociais, que tem atuado, politicamente, na construção de políticas de identidade, gênero, etnicidade, raciais e sexuais, é intenso. Nesse campo, como tem sido comum ao longo do tempo, incorpora a defesa de uma moral em que a preservação da família é central. A ação do ESP, no intento de interferir no debate específico sobre as questões de gênero e corporeidade, ganhou densidade durante o debate e o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). As teses, defendidas pelo ESP, partem da premissa de que há um movimento político que deseja inserir, nas escolas, certa *ideologia de gênero*. O ESP afirma que essa *ideologia* propõe uma compreensão da sexualidade humana definida por questões psicológicas e culturais, e que não existiria, portanto, uma definição biológica da sexualidade. Ela seria, portanto, construída no plano social, constituindo, assim, uma ideologia avessa aos princípios cristãos e incentivadora da homossexualidade, da mistura de sexos, da existência de banheiros mistos e do casamento de pessoas do mesmo sexo. A tese básica que defendem é de que nascemos com nossa sexualidade definida biologicamente; assim, contrariar esse dado é agir no sentido de destruir a família, perverter as crianças e destruir a sociedade.

80

A ação do ESP, nesse campo, objetiva desconstruir, no plano discursivo, o processo que visa à igualdade de gênero e de orientação sexual. Esse movimento se materializa em diversas frentes e se expressa em vários documentos internacionais e nacionais. Documentos que têm, como base, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, editada pela ONU em 10 de dezembro de 1948, e que, no Brasil, se expressam na Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, na Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude, e legislação correlata e na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, são documentos destinados a orientar ações visando combater a realidade marcada pela violência contra os direitos humanos, especificamente contra mulheres e pessoas LGBT.

O discurso do ESP afirma defender a família brasileira, entendida como a família nuclear composta, hierarquicamente, pelo pai, a mãe e os filhos, e que seja resultado da relação formal definida pelo matrimônio. Fora desse modelo, tudo é taxado de desestruturador e ameaça à sociedade cristã. Desqualifica, assim, os dados que mostram que, no Brasil, há distintas formas



de organização familiar e que elas expressam formas de viver e sentir o mundo extrapolando os limites biológicos. Assim, o ESP afirma que, somente, se pode falar em família, quando nos referimos à união entre homem e mulher, cujos papéis sociais que deles se esperam é mera materialização daquilo que foi definido por Deus e pela natureza, negada a possibilidade de que o gênero seja distinto do sexo. Com isso, se põem, de forma agressiva, contra aqueles que defendem que a escola deve problematizar essas questões, pois o gênero é uma questão definida no campo da constituição social do indivíduo.

Em síntese, o que o movimento objetiva é definir o que pode e o que não pode ser dito pelo professor em suas aulas. Sua ação mais ambiciosa, em nível nacional, foi empreendida por meio de um projeto de lei, de autoria do senador do Espírito Santo, Magno Malta, que, nesse momento, teve sua tramitação no Senado Federal estrategicamente suspensa. No geral, o projeto do senador visa instituir mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996, impondo restrições e limites ao trabalho do professor, especificamente na Educação básica, que concentra cerca de 2 milhões de professores, distribuídos entre a educação infantil, o ensino fundamental e médio. Por que sua ação é tão incisiva sobre a educação básica? Por que a preocupação em controlar o trabalho de milhões de trabalhadores? O argumento veiculado é o de que a escola pública estatal, no Brasil, foi tomada pelos partidos de esquerda, que a utilizam como meio de transmissão de suas ideias. Assim, as escolas, tornaram-se a escola de um partido, o partido da esquerda.

Os adeptos do ESP utilizam as redes sociais para disseminar suas convicções e produzir consensos acerca de suas teses de controle e intervenção. Os limites analíticos que o ESP enfrenta é o mesmo daqueles que somente transitam pelo campo das ideias; eles desconsideram a realidade. Imaginar que professores têm o poder de moldar as mentes dos jovens, como se esses estivessem sujeitos, unicamente, a discursos que ocorrem nas escolas, é desconsiderar que o processo social de produção das ideias é amplamente controlado, não pelas escolas e seus professores, mas pelos meios de comunicação, possibilitados pelas diferentes mídias, bem como pelo poder atrativo da indústria do entretenimento.

Seria um erro primário do ESP se essa fosse a intenção final, mas, nesse caso, ela pode ser outra. Em um momento que o discurso amplo do capital afirma ser necessário à contenção dos gastos públicos, em nome da famigerada busca do equilíbrio fiscal, atacar, politicamente, e tentar interferir

no controle da ação política de segmento importante de trabalhadores do setor público faz sentido. Mecanismos de controle e diminuição do gasto público atingem, diretamente, os trabalhadores da educação, que precisam ser contidos e restringidos em sua capacidade de luta política. Atacar os professores e as escolas como espaços de *doutrinação* e de disseminação de *ideologias de gênero*, como o faz o ESP, o habilita perante parcela da sociedade como interlocutor de seus interesses e o legitima na defesa da ação restritiva que preconiza nas escolas.

A ação política do ESP, ao tentar controlar os professores, procura também controlar os mecanismos de representação dos trabalhadores, ou seja, os sindicatos. Como o faz? Seus interlocutores, além dos espaços de divulgação nas redes e mídias privadas, têm ocupado espaços na mídia pública. Uma estratégia comum, em sua ação, é a de sempre levantarem a questão: quem são os críticos do ESP ou quem a ele se opõe? A resposta pronta é a de que os sindicatos de professores e os movimentos sociais de identidades são seus únicos críticos. Buscam, assim, o controle sobre o que falam os professores e também sobre suas organizações políticas, em ambos os casos procurando fragilizá-las e desqualificá-las no debate público, contribuindo para que o discurso de desmonte do orçamento público da educação seja mais palatável.

Merece, também, ser observado o fato de que a ação política do ESP tem, como alvo, uma parcela significativa da população. A educação básica, no Brasil, possui cerca de oito milhões de crianças somente na educação infantil, vinte e oito milhões de alunos no ensino fundamental e cerca de oito milhões no ensino médio. Como atuar, nesse espaço, e fazer suas ideias circularem? Seria necessária uma ação de proporções gigantescas e de difícil execução. Assim, na impossibilidade de disputar, ideologicamente, o espaço escolar com os professores e de disseminar sua doutrina que, segundo o ESP, são todos de esquerda, o movimento ataca esses professores, objetivando desqualificá-los, diminuir a importância do trabalho que realizam e desvalorizá-los socialmente.

Chama-nos atenção, também, o fato de que os articuladores do ESP, e seus defensores públicos, não se preocupam com as causas e problemas que afetam a educação pública no Brasil. Não se discutem a estrutura das escolas tampouco as condições de trabalho dos professores. Não se discute a enorme dificuldade apresentada pelos alunos no domínio de conhecimentos básicos, especificamente da leitura e da escrita. Não se discutem as condições de vida desses alunos e as dificuldades que enfrentam para permanecer na escola.



Não se discutem o salário dos professores, sua carreira, e muito menos, as dificuldades enfrentadas em sua formação. Assim, se o ESP está preocupado com os rumos da educação escolar brasileira, com as dificuldades enfrentadas pelos alunos, o ESP deveria considerar outras questões em sua crítica.

Quando centramos nossa atenção no discurso que o ESP produz e sua intenção de controlar, ideologicamente, a escola, chama a atenção o seguinte fato. Estaria a escola pública brasileira controlada por ideias disseminadas pela esquerda política? O que a história nos mostra não são professores questionando valores ou ideias que defendem o que está estabelecido socialmente. Não tem sido essa a ação dos professores e das escolas. Pelo contrário, a educação escolar tem contribuído mais com a disseminação de valores que reproduzem ideias dominantes, do que ideias que os contestam. O discurso da meritocracia, disseminado nas escolas, de forma, às vezes, ingênua, é feito sem qualquer análise crítica acerca das formas desiguais com que, no capitalismo, os processos de apropriação do conhecimento ocorrem, legitimando o mérito de alguns em detrimento do fracasso de muitos. Dessa forma, o papel da escola não tem sido o de disseminar a lógica da solidariedade e da igualdade; pelo contrário, a escola tem sido aquela que, em uma sociedade que naturaliza a desigualdade, encontra os melhores alunos, os reconhece e legitima socialmente.

Outro aspecto acerca do currículo que não é mencionado pelo ESP é de que os conteúdos que os professores devem transmitir a seus alunos precisam estar articulados com o projeto político-pedagógico da escola. Dessa forma, o que deve ser ensinado urge ser discutido no momento de elaboração desse projeto. Como elaborar esse projeto sem que diferentes concepções de formação, que os professores possuem, se manifestem? Não seria esse o momento em que a propalada tese do ESP, de que a escola deve contemplar diferentes interpretações sobre os processos sociais, se manifestasse? Que as diferentes concepções sobre a vida aflorassem, fossem discutidas e produzissem consensos possíveis sobre o que deve ser ensinado? Por que o ESP não toma, como sua bandeira, a defesa de que os currículos escolares devam ser objeto de amplo debate social? Não podemos exigir da direita que ela não seja de direita, pois isso exigiria o que ela não pode fazer, ou seja, “[...] captar a forma de uma totalidade exige um raciocínio rigoroso e cansativo, o que vem a ser uma das razões por que aqueles que não tem necessidade de fazê-lo

venham a se maravilhar com a ambiguidade e a indeterminação” (EAGLETON, 1998, p. 21).

Considerações finais

Ao analisarmos o discurso produzido pelo ESP, verificamos que seus articuladores partem de uma premissa que é consensual entre educadores, ou seja, que a escola deve contemplar a diversidade teórica e ideológica. O mesmo não pode ser dito sobre a tese central que os defendem, de que os professores e as escolas são espaços de doutrinação, ocupados pela esquerda. É uma conclusão equivocada e falsa, própria de quem não conhece o cotidiano das escolas, os jovens que nelas estudam e, muito menos, os professores e diretores que nelas trabalham. Podemos, também, lembrar aos *homens puros* do ESP que a sua preocupação com a ideologia marxista é exagerada, visto que intelectuais, responsáveis pela construção recente do pensamento conservador no Brasil, como Golbery do Couto e Silva, Jarbas Vasconcelos e Delfin Netto, figuras atuantes durante a ditadura militar, foram leitores de Marx e dos marxistas, pois entendiam a importância desses para a sua luta política.

Devemos, também, lembrar ao ESP que a boa crítica começa com a leitura sistemática e a compreensão das ideias que se deseja criticar. Lendo um pouco de Marx poderiam descobrir como a construção da análise e a crítica que fez foi tributária do pensamento de seu tempo. A dialética de Friedrich Hegel e a economia política clássica de Adam Smith e David Ricardo foram fundamentais na elaboração da crítica feita por Marx ao capital.

O Brasil teve pensadores de direita, que foram leitores críticos do pensamento da esquerda. Mencionamos, aqui, a título de exemplo, José Guilherme Alves Melchior. Hoje, os expoentes da crítica são o idealizador do ESP, Miguel Nagib e o senador Magno Malta. Não é pequena a diferença.

Não esperamos que o ESP seja a atualização histórica de movimentos da direita como os idealizados pelo IDORT e IPES. Talvez estejamos cobrando dos articuladores e ideólogos do ESP o que eles não têm a oferecer. Não que esperamos deles a clareza e a perspectiva histórica que estiveram presentes, em outros tempos, em articuladores como Roberto Simonsen e Roberto Campos. Esses não somente foram conhecedores do debate ideológico, como também personagens influentes no debate ideológico, travado pela direita.



Na prática, o que o ESP representa é a cultura da vigilância e do controle sobre o que é dito, uma perspectiva de política em que seus agentes sejam os alunos transformados em alcaçuetes e dedos-duros, fiscais do bom comportamento e da boa moral e que comuniquem a seus pais qualquer ação subversiva dos professores. A esses, restaria somente a mordança ou o império da lei.

○ ESP possui um discurso, que é parte do pensamento que a direita produz, que se expressa na educação, por meio de uma razão conservadora, autoritária e impositiva. Para o historiador Leandro Karnal, não passa de uma grande falácia, produzida por ignorantes no debate ideológico e que tentam impor sua concepção de mundo por meio do cerceamento do trabalho do professor.

○ encontro entre as concepções restritivas e de controle sobre o discurso disseminadas pelo ESP com o pragmatismo neoliberal, quando transpostas para o debate escolar, produz mudanças significativas na compreensão que se tem do papel da escola. Ao definir a família como lócus da formação moral, reduz as expectativas postas pelo cotidiano imediato, com a consequente desvalorização do conhecimento objetivo. Por outro lado, em nome de despolitizar o debate educacional, o politiza em bases conservadoras, reduzindo a dimensão e importância da escola a essas demandas. Assim, as políticas curriculares tornam-se meio de disseminação e de produção de novos significados à prática escolar, controlando o trabalho dos professores e disseminando uma concepção de sociedade que atenda aos interesses conservadores.

Consideramos pertinente encerrar este texto, que analisa o ESP e o pensamento conservador que produz, mencionando a importância de afirmar a escola como espaço da disputa política e de produção da crítica social. Terry Eagleton, em seu clássico texto, *As ilusões do pós-modernismo*, de 1998, ao se referir às teses pós-modernas assentadas no descentramento, na crítica aos processos normativos, na instabilidade e no ocasional, fazia a seguinte questão: "Se os fundamentos acabaram, por que existe tanto fundamentalismo por aí?" Na sequência, ao criticar o distanciamento pós-moderno da política e a perspectiva nilista, inquiria: "Se a crítica fosse mesmo desinteressada, por que alguém ia perder tempo praticando-a?" (EAGLETON, 1998, p. 27). No texto, ao fazer uma acalorada e provocativa crítica aos fundamentos do pensamento pós-moderno, o autor nos ajuda a compreender o momento político

brasileiro, evitado de contradições, em que discursos são anunciados como portadores de verdades eternas, desideologizadas, despolitizadas e desistoricizadas. Nesse sentido, o ESP expressa um discurso político fundamentalista, irracional e autoritário. É a forma de politizar o debate educacional, por meio de um discurso de despolitização da educação.

As formas e faces com que a direita procura demarcar o terreno do debate educacional e impor sua forma de compreender o mundo, constituem processos que fazem parte da história da educação brasileira. O ESP pode até não ter o charme e a grife que caracterizam outras expressões políticas do irracionalismo contemporâneo, cultuadas em espaços acadêmicos os mais diversos e portadoras de discursos mais sofisticados. Pelo contrário, o que caracteriza o ESP é o discurso simples, direto e desprovido de argumentação filosófica. Sua busca é simples e objetiva; a escola não deve ser espaço para manifestação e expressão de posições políticas. Nesses termos, a escola deve ser um espaço desideologizado, despolitizado e desistoricizado. A simplicidade e objetividade com que expressa seus fundamentos, constitui o perigo que representa e abre caminho para seu fundamentalismo. Mas esse perigo não é novo, nem inédito, como o mostram as ações do IDORT e do IPES.

86

Nota

- 1 As referências feitas no texto às ideias defendidas pelo ESP foram extraídas da página que o movimento disponibiliza na internet, no endereço: <https://www.programaescolasempartido.org/>. A consulta que fizemos foi feita em: 20 mar. 2018.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**. 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, Pesquisa e Informação, 2016.

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.

ANTONACCI, Maria Atonieta Martines. **A vitória da razão?** O Idort e a sociedade paulista. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1993.



DREIFUSS, René Armand. **A conquista do Estado** – ação política, poder e golpe de classes. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: EdUERJ/LPP, 2017.

INSTITUTO de Pesquisas e Estudos Sociais. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

MELO, Demian Bezerra (Org.). **A miséria da historiografia** – uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O ideário republicano e a educação**: o Colégio “Culto à Ciência” de Campinas (1869-1892). 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

NIQUITO, Thais Waideman; SACHSIDA, Adolfo. **Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar**. Rio de Janeiro: IPEA, 2018. (Relatório de Pesquisa para impressão).

PAULO NETTO, José. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho
Universidade Nove de Julho de São Paulo (Brasil)
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (UNINOVE/CNPq)
E-mail: cpfcarvalho@gmail.com

Recebido 15 jun. 2018

Aceito 3 set. 2018

Imaginário coletivo e memes nas redes sociais digitais: o caso da Escola da Depressão

Raphael Alves da Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Flavia Mendes de Andrade e Peres

Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

Resumo

O presente trabalho busca compreender a articulação entre a constituição de um imaginário coletivo sobre a escola e sua materialização no gênero discursivo "meme", nas redes sociais digitais. Trata-se de um estudo orientado pela etnografia virtual, com base em um corpus analítico situado na página do Facebook *Escola da Depressão*. Entre janeiro e março de 2017, foram realizadas imersões no espaço virtual com o objetivo de observar as práticas de uso e analisar os memes, publicados na página em foco. O panorama estudado indica que suas manifestações discursivas realçam, quase sempre, uma visão pessimista sobre a escola, a qual não é percebida como espaço para manifestação de valores igualitários e liberdade de pensamento. Com base na perspectiva dos estudantes, essas materialidades enunciam situações que caracterizam, ressignificam e criticam o cotidiano escolar com o uso do humor; deslegitimam o papel educacional e transformador da escola, mas não apresentam propostas para possíveis rupturas com o modelo imposto.

Palavras-chave: Escola. Redes sociais. Memes. Imaginário coletivo.

Imaginary collective and memes in digital social networks: the case of the School of Depression

Abstract

The present work seeks to understand the articulation between the constitution of a collective imaginary about school and its materialization in the discursive genre "meme", in digital social networks. It is a study oriented by virtual ethnography, based on an analytical corpus located on the Facebook page *School of Depression* (*Escola da Depressão*). Between January and March 2017, we perform immersions in the virtual space with the purpose of observing the usage practices and analyzing memes published in the page in focus. The studied panorama indicates that its discursive manifestations almost always emphasize a pessimistic view about school, which is not perceived as a space for the manifestation of egalitarian values and free thought. Based on the students' perspective, these materialities state situations that characterize, resignify and criticize school every day with the use of humor; they delegitimize the educational and transformative role of school, but do not present proposals for possible ruptures with the imposed model.

Keywords: School. Social networks. Memes. Collective imaginary.



Imaginário coletivo y memes en las redes sociales digitales: el caso de la Escuela de la Depresión

Resumen

El presente trabajo busca comprender la articulación entre la constitución de un imaginario colectivo sobre la escuela y su materialización en el género discursivo "meme", en las redes sociales digitales. Se trata de un estudio orientado por la etnografía virtual, con base en un corpus analítico ubicado en la página de Facebook Escuela de la Depresión (Escola da Depressão). Entre enero y marzo de 2017, se realizaron inmersiones en el espacio virtual con el objetivo de observar las prácticas de uso y analizar los memes publicados en la página en foco. El panorama estudiado indica que estas manifestaciones discursivas realizan casi siempre una visión pesimista sobre la escuela, la cual no es percibida como espacio para manifestación de valores igualitarios y libertad de pensamiento. Con base en la perspectiva de los estudiantes, esas materialidades enuncian situaciones que caracterizan, resignifican y critican el cotidiano escolar con el uso del humor; deslegitiman el papel educativo y transformador de la escuela, pero no presentan propuestas para posibles rupturas con el modelo impuesto. Palabras clave: Escuela. Redes sociales. Memes. Imaginario colectivo.

Introdução

As redes sociais digitais que temos, hoje, à disposição, como, por exemplo, o Facebook, Twitter e Instagram, são, indiscutivelmente, um dos maiores fenômenos culturais da atualidade. O surgimento de novas possibilidades técnicas de comunicação, como afirma Perruzo (2002), fez com que questões ligadas às noções de espaço e tempo, na vida dos sujeitos, passassem a sofrer alterações sem precedentes. Segundo Cardoso (2007, p. 29), o nosso mundo é "[...] um mundo de comunicação mediada por tecnologias [...]", tornando-se evidente o quanto essas redes dinamizaram a utilização da internet e criaram espaços de concentração complexos, possibilitando a expressão de muitas vozes, antes ausentes de discussões político-sociais.

Tais redes possuem inúmeros caminhos para que os laços sociais que originam determinados agrupamentos sejam possíveis. Recuero (2009), ao discutir a construção das identidades em ambientes virtuais, atenta para o fato de que o anonimato, a incorporação de um vocabulário próprio e a possibilidade de reconstruir uma imagem são elementos fundamentais para a identificação dos atores como membros de determinada rede. Em face do exposto, podemos afirmar que uma rede social é sempre definida por dois elementos centrais: os atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões

(interações ou laços sociais) (WASSERMAN, FAUST, 1994; CARRINGTON, SCOTT, WASSERMAN, 2005).

Os discursos nas redes sociais digitais, materializados, quase sempre, em textos verbais e imagens, nos permitem compreender a história do tempo presente, já que estão intrinsecamente relacionados com a forma como produzimos significados e construímos conhecimento. A escola, enquanto espaço legitimamente encarregado de provocar e propagar conhecimentos, parece ainda apresentar certa dificuldade em acompanhar os intensos processos interacionais, presentes em um mundo onde o apelo visual e o uso de imagens são recorrentes.

Ainda que a construção de imaginários coletivos não seja um fenômeno contemporâneo, e que sua existência não esteja atrelada aos contextos virtuais de interação, as redes sociais digitais parecem amplificar alguns discursos, ocasionando transformações nos processos e nas disseminações de imaginários. Entendemos, neste trabalho, que, com o advento da internet e das redes sociais, por volta do século XX e início do XXI, vários discursos, antes circunscritos a grupos sociais localizados, passassem a circular mais livremente, uma vez que as mídias sociais democratizam cada vez mais o saber e a crítica. Esses discursos, materializados, quase sempre, em textos verbais e imagens, nos permitem compreender a história do tempo presente, visto que estão intrinsecamente relacionados à forma como construímos conhecimento. A escola, enquanto espaço legitimamente encarregado de provocar e propagar conhecimentos, parece demonstrar dificuldades em acompanhar os intensos processos interacionais, atualmente, presentes.

Estudos, como o de Valle (1997, p. 48), buscam compreender os antecedentes históricos da imaginação sobre a escola, a partir de diferentes tradições teóricas. Superando a visão conservadora, que via o imaginário apenas como “[...] agência de produção de falsas imagens, de ilusões, de visões deformadas da realidade [...]”, a autora considera que o imaginário de uma sociedade leva em conta o fato de que ele representa uma força instituidora, unificadora da sociedade e, sempre dinâmico, aberto à produção do novo.

Este trabalho busca, com base na realização de uma etnografia virtual, compreender a articulação entre a complexa constituição de um imaginário coletivo sobre a escola e sua materialização nos memes publicados na página do Facebook chamada Escola da Depressão¹, um espaço onde a educação formal é imaginada por uma rede com mais de dois milhões de usuários. Ao



focalizar em processos discursivos coletivizados, objetiva-se: perceber até que ponto os memes possibilitam ou restringem a atuação crítico-transformadora sobre os contextos escolares; e identificar, a partir das regularidades discursivas encontradas, como as ações e os comportamentos vivenciados no ambiente escolar são tematizados pelos membros daquela comunidade.

Nesse percurso, o artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, discutimos o processo de consolidação dos espaços virtuais, conceituando-se e apresentando-se o gênero discursivo meme; depois, caracterizamos o conceito de imaginário coletivo, antes e depois do surgimento das redes sociais digitais, e suas relações com a discussão sobre escola na contemporaneidade; em seguida, tratamos da metodologia construída, o processo de categorização e organização do corpus analítico; finalmente, são evidenciadas algumas relações analíticas entre memes exemplares e os aspectos imaginários que constituem a *Escola da Depressão*.

Redes sociais digitais e memes

Estudos efetivados nos ambientes virtuais possibilitam a compreensão de significados variados atribuídos às coisas e pessoas, produzidos com base no ponto de vista de sujeitos e grupos ou comunidades que emergem nessas redes. Mediadas através de computadores, celulares e tablets, as interações estabelecidas na virtualidade não podem, como defende Hine (2004), ser analisadas dissociadas dos contextos mais amplos nos quais elas ocorrem. Essa mudança de perspectiva criou aquilo que se convencionou como ciberespaço. Lévy (2000) conceitua essa nova espacialidade como um lugar habitado pelos saberes, onde os indivíduos podem se manter interligados independentemente do local geográfico onde se situam.

Dessa maneira, são os sujeitos, com base nas trocas simbólicas, e nos discursos promovidos e permitidos pelos gêneros discursivos oriundos dessas plataformas, que constroem novos espaços de significação e criam delimitações territoriais que, apesar de mutáveis, são bastante necessárias para a constituição da inteligência coletiva, “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real [...]” (LÉVY, 2000, p. 28) que ocorre a partir do uso das tecnologias da informação e comunicação.

Nesse espaço múltiplo, diverso e naturalmente complexo, os sujeitos deixaram de ser vistos apenas como agentes receptores de informação. Pelos alcances de interação e atuação, hoje são vistos como comunicadores ativos, criando e preservando campos de relações, com novas formas emergentes de interação na e pela linguagem. Assim, emergem novos gêneros discursivos, oriundos do “[...] uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668), que desafiam pesquisadores no mundo todo à criação de métodos analíticos aos fenômenos também novos.

O meme, um dos gêneros mais presentes, nas redes sociais digitais, exemplifica esses processos de enunciação emergentes e criativos, já que, de forma bastante dinâmica, possibilita a elaboração e a propagação de discursos e ideologias. Já apresentando uma gramática própria, como podemos ver nos estudos realizados por Shifman (2013), o caráter polifônico e rotativo dos memes cria um contexto bastante desafiador para quem se dispõe a pesquisá-los. Aristimuño (2014) afirma que a riqueza dos memes da internet reside no fato de eles permitirem que fronteiras simbólicas sejam rompidas, na mesma medida em que as identidades sociais dos sujeitos, nos processos virtuais interacionais, sejam forjadas ou reorganizadas.

Os memes, nos contextos digitais, geralmente carregados de humor, geram engajamento, mobilização e permitem que os sujeitos disseminem e propaguem ideias, cujo alcance é cada vez mais difícil de prever. Neste trabalho, optamos pela nomenclatura *rede social digital*, por entender que elas são sociais, ou seja, capazes de permitir a colaboração e interação de grandes grupos e, concomitantemente, são mídias, já que devem ser vistas como meios de transformação de informação e de conteúdo, segundo defende Torres (2009). Este artigo deixa explícito que, tais redes alimentam e são alimentadas pelo imaginário coletivo e permitem que vozes social e historicamente silenciadas como, por exemplo, as dos alunos, possam se manifestar com mais liberdade. Nessas redes, eventos interativos intensos permitem que esses mesmos sujeitos insiram, criem e propagem discursos, isto é, produzam sentido.

Antes da democratização do acesso a essas redes, autores como Castells (2006, p. 75), por exemplo, afirmavam que a invenção da internet reforçou “[...] também a ideia de que a cooperação e a liberdade de informação podem ser mais propícias à inovação do que a competição e os direitos de



propriedade". Recuero (2009), ao resgatar estudos realizados por Wasserman e Faust (1994), aponta para o surgimento de um tipo específico de rede, as chamadas *Redes de Filiação*, ou *Redes de Dois Modos*, que são, em linhas gerais, agrupamentos formados por um número determinado de atores relacionados por conexões em que o sentimento de pertencimento se faz presente.

Sobre a constituição dos sujeitos nesse ambiente extremamente mutável, Cordeiro (2016) reforça que é o dinamismo, realizado pelos próprios indivíduos em suas ações e atividades relacionais, que criará um cenário amplamente interativo em que trocas constantes entre o eu e o outro serão consolidadas. Examinando, especificamente, o que está sendo produzido por páginas como a *Escola da Depressão*, onde as interações giram em torno do que é a escola, no imaginário coletivo dos seguidores, podemos, como aponta Souza (2009), olhar para os atores sociais dentro de contextos específicos de interação.

O meme da internet é, hoje, um dos gêneros discursivos mais presentes no ambiente virtual. Enquanto unidade discursiva, ele possibilita ou restringe a atuação crítico-transformadora sobre os mais diversos contextos, e é considerado um dos maiores fenômenos das mídias digitais. Para entender melhor o seu processo de formação e como esse gênero passou a ganhar força entre os usuários das redes, é necessário compreender o seu significado e as relações históricas que carregam de sentido o seu nome, cuja etimologia vem do grego *mímesis* (imitação).

A primeira definição de meme está ligada ao conceito criado e defendido pelo escritor e filósofo britânico Richard Dawkins no final da década de 1970. O autor, em seus estudos voltados para as questões biológicas da evolução, defendia que as características fenotípicas de um gene do ser humano, embora limitado ao seu corpo, pode propagar-se no ambiente. Esse pequeno gene, essa unidade que pode ser ampliada nas suas relações com o mundo exterior, que Schuabb (2016) chama de "replicadora", por possuir a capacidade de criar cópias de si mesma (SCHUABB, 2016, p.13), serviu como base teórica para que ele abrisse caminho para o que hoje se denomina memética, ou seja, o conjunto de estudos realizados sobre os memes. É o próprio Dawkins quem diz:

Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. 'Mimeme' provém de uma raiz grega

adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como 'gene'. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à 'memória', ou à palavra francesa mème (DAWKINS, 1979, p. 122-123).

Dawkins, em seus estudos, aponta para algumas características que definem o sucesso de replicação cultural de um meme. São elas; a fecundidade, a longevidade e a fidelidade de cópia, ou seja, aquilo que, de alguma maneira, é mantido durante o processo de replicação. Com o passar do tempo, autores, como Susan Blackmore (2000) e Daniel Dennett (1996), passaram a teorizar sobre a semente plantada por Dawkins, buscando novos caminhos de abordagem, na tentativa de consolidar a memética enquanto ciência. A academia e outras comunidades produtoras de conhecimento, por sua vez, continuam enxergando o posicionamento desses teóricos com bastante resistência. O argumento principal é o de que tanto Blackmore, quanto Dennett que especificamente, se voltaram para o diálogo entre religião e meme, utilizam formulações bastante contraditórias e não conseguem fundar uma episteme para o objeto em questão. Essa é uma discussão que vem sendo aprofundada em outras esferas, visto que o fazer ciência depende, intrinsecamente, desse jogo de valores, com teses contestadas e defendidas.

Todos os dias, redes, como o Facebook e o Twitter, são espaços propícios para a propagação de memes. Apesar de criados por inúmeros sujeitos, muitos deles se multiplicam, rapidamente, como organismos, com base em uma rede ininterrupta de compartilhamentos. Até meados da década de 1990, não havia correlação entre esse termo e a unidade digital que conhecemos, hoje, e nunca foi possível apontar, oficialmente, quem utilizou o termo meme pela primeira vez para se referir ao gênero que ganhava cada vez mais espaço nas embrionárias redes sociais digitais. Sabemos que a grande virada no que diz respeito ao tipo de conteúdo disponível, na internet, ocorreu quando o público passou, também, a atuar enquanto produtor, deixando de assumir, em sua totalidade, o papel de consumidor passivo. Sobre a participação mais ativa dos sujeitos no ciberespaço, Jenkins aponta que

Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana. Por haver mais informações sobre



determinado assunto do que alguém possa guardar na cabeça, há um incentivo extra para que conversemos entre nós sobre a mídia que consumimos (JENKINS, 2009, p. 30).

Estudiosos, como Souza (2013, p.131), defendem que os temas abordados pelos memes geralmente são “[...] provenientes em grande parte de outros canais midiáticos, sendo estes a televisão, os jornais impressos e o rádio”. Fontanella (2009), ao discutir o processo de elaboração de um meme e a intencionalidade de quem o produz, diz que ele é caracterizado, principalmente, por dois aspectos: combinação de permanência de um elemento replicador original; mutação, fruto de seu aproveitamento por diferentes usuários para a criação de versões.

Apesar de sofrerem um “processo viral”, termo novamente emprestado da biologia para simbolizar o tipo de mensagem que pode alcançar grandes proporções na rede, como defende Barrichello e Oliveira (2010), os memes não podem ser vistos, apenas, como unidades propagadoras de discursos, mas também sofrendo mutações diversas e incontroláveis, de modo que é quase impossível determinar o seu elaborador, como aponta Burgess e Green (2009). Isso significa, por fim, que todo meme é resultado de um processo de imitação. Eles são produzidos com base em uma narrativa embrionária que é replicada, adquirindo novos sentidos. Como resume Shifman (2013), eles moldam pensamentos, formas de comportamento e ações de grupos sociais.

Esse processo de recriação, nas redes digitais, tem forte ligação com o sentimento de pertencimento a determinado grupo. Martino discute sobre a capacidade dos memes no que diz respeito à criação de laços:

Reelaborar um “meme” é ser parte de uma comunidade talvez anônima, mas não menos forte. Memes são compartilhados em redes sociais digitais, de certa maneira, pelo mesmo motivo que pessoas contam piadas ou histórias que ouviram: para fazer parte do grupo [...] (MARTINO, 2015, p. 179).

Consideramos perceptível que, para fazer sentido dentro dos jogos discursivos permitidos pelas redes sociais digitais, o meme precisa se constituir dentro da realidade daqueles que podem fazer uso do seu discurso. Ele, geralmente, agrega uma ou mais motivações, a princípio, individuais ou de um pequeno grupo que, evidentemente, após milhares de compartilhamentos, acabam se tornando um traço cultural daquela comunidade.

Com frequência, encontramos, nas redes sociais digitais, memes que difundem discursos, utilizando o humor, para falar sobre diversos campos da vida social. Eles são, como defende Possenti (2005, p. 82), materiais ricos que nos ajudam a compreender elementos culturais. Julgamos importante frisar que o autor, também, aponta que o “[...] discurso humorístico, nos diversos gêneros discursivos em que se materializa, faz apelo a um saber, a uma memória – mas não necessariamente a uma cultura específica”. É por isso que a maior parte dos textos humorísticos disseminados, nas redes digitais, exploram conceitos ou fatos já conhecidos pelos sujeitos, ou seja, eles “[...] não se caracterizam por difundir discursos novos, “[...] mas por explorar de forma específica discursos correntes” (POSSENTI, 2005, p. 82).

Dessa maneira, o discurso humorístico pode levantar questões humanas essenciais, mostrando como o cultural, o imaginário, o inconsciente, o político e o linguístico convergem e podem promover atitudes de adesão e resistência. O humor, como pontua Justo (2006), deve ser encarado como uma das formas legítimas de mediação com o mundo; para isso, ele precisa ser adequado ao usuário, assumindo, muitas vezes, um tom político, sarcástico e/ou caricatural. Isso ocorre porque, como afirma Possenti (2005, p. 37), as piadas, geralmente, são enunciados que “[...] só podem ocorrer num solo fértil de problemas, como os das zonas discursivas assinaladas acima, solos cultivados durante séculos de disputas e de preconceitos”.

A escola, enquanto instituição social, é um terreno propício para a disseminação de discursos e, por estar presente no cotidiano de inúmeras pessoas nas culturas escolarizadas, elicia processos de significação. Como percebemos nas análises, os processos de significação eliciados, com base nas culturas escolarizadas, são, antes de tudo, o resultado dos sentidos emergentes do imaginário coletivo que, como sabemos, circulam sócio historicamente.

Escola e Imaginários coletivos

Estudos realizados por Durand (1997) foram pioneiros no sentido de apontar para uma nova trajetória sobre os estudos do imaginário. Apoiado na antropologia, o autor procurou pensar sobre os processos de temporalização das imagens, olhando, especificamente, para aquelas que participam da constituição do pensamento social e para as que regulam, de certa maneira, o comportamento dos sujeitos. A grande contribuição inicial de Durand (1997)



foi deslocar o conceito de imaginário para as ciências sociais, já que, quase sempre, esse tema foi visto com uma “*desconfiança iconoclasta*” pela filosofia fundamental. Muitos estudiosos viram o imaginário como objeto de reflexão, porém ele, quase sempre, era visto como um lugar de identificação e de relações duais, opostas e difusas. Para Lacan (2005), por exemplo, o imaginário ajuda a compor a realidade humana, sobretudo, como espaço para a teatralização das ilusões do eu; em outras palavras, ele criava pontos de interseção entre o real e o simbólico, mas opera dentro de sua própria instância.

Durand (1997) vai se opor, fortemente, a essa concepção de imaginário, e, no seu famoso trabalho chamado *As estruturas antropológicas do imaginário*, não só critica as abordagens com viés mais dualista, como também procura questionar as inúmeras posturas conceituais adotadas até aquele momento. O imaginário, para Durand (1997, p. 14), é, na verdade, “[...] o conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens*”. Isso significa que a imaginação é parte constitutiva do pensamento humano, ou seja, ela se manifesta como atividade capaz de criar e transformar a realidade. A ideia de que pensamento e imagem não podem ser vistos, dicotomicamente, vem do fato de que os signos, símbolos e todos os componentes que atuam nos processos de significação estão de forma dinâmica interligados aos sentidos carregados pelas imagens, o que levará Durand (1997) a postular sobre uma “ciência do imaginário”.

Com base nesses pressupostos, a imagem passa a ser mais bem compreendida nas ciências sociais, sendo considerada uma manifestação do invisível, do não concreto. Ao enxergar o imaginário enquanto um “museu” vivo onde estão depositadas as “[...] imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir, nas suas diferentes modalidades da sua produção” (DURAND, 1984, p. 3) compreende-se melhor a relação estabelecida entre os sujeitos e os processos históricos que estão intrínsecos ao desenvolvimento de qualquer sociedade. Isso mostra que, apesar de constituído e constituinte dos sujeitos, o imaginário não se desenvolve em torno de imagens livres e aleatórias, existe uma lógica composicional, um caminho possível no qual um mundo de representações simbólicas emerge. Se para Durand (1984, p. 66), a imaginação “[...] é o trajeto antropológico de um ser que bebe numa bacia semântica [...]”, ou seja, uma espécie de lago com significados, oriundos do encontro das águas, para Maffesoli (2001) ele se estabelece a partir do vínculo social.

Para o autor, o imaginário é uma espécie de aura, que, assim como a atmosfera, não pode ser vista, mas pode ser sentida.

Ancorado nos postulados e nas teorias de Bachelard e do próprio Durand, de quem foi discípulo, Maffesoli (2001) vai admitir a existência de dois tipos de imaginário, o individual, que ocorre a partir dos processos de identificação, apropriação e distorção daquilo que vem do outro; e o coletivo, este geralmente estruturado a partir do que ele chama de contágio, ou seja, da aceitação, disseminação e imitação daquilo que vem do outro. Ao afirmar que “o imaginário estabelece um vínculo”, Maffesoli (2001) reforça a tese de que, como uma espécie de cimento, o imaginário liga, ou seja, une os sujeitos em algum nível numa mesma atmosfera, a partir do que o autor define como processo de tribalização das sociedades.

Com base nesse pressuposto, é inviável enxergar o imaginário como um fenômeno de ordem apenas individual. É preciso compreender que a imaginação não pode ser lida exclusivamente como uma oposição do sujeito ao real e sim como parte de um processo que envolve uma série de imagens mentais, discursos, interações simbólicas, culturas e ideologias. É por isso que Maffesoli (2001, p. 80), ao pensar nas tecnologias da informação, reforça que “[...] o imaginário, enquanto comunhão é, sempre, comunicação” e que a “[...] internet é uma tecnologia da interatividade que alimenta e é alimentada por imaginários” (MAFFESOLI, 2001, p. 80).

Maffesoli (2001) levará a palavra imaginário para um campo de sentido onde ele possa ser entendido como um tipo de catalisador, uma energia criada e pertencente aos grupos a partir das sensações, afetos, lembranças e estilos de vida que compartilham. Isso significa que, se por um lado, a construção do imaginário do sujeito ocorre a partir das identificações, apropriações e distorções estabelecidas em função do outro, o imaginário social, da coletividade, será resultado de processos movidos por contágio, ou seja, pelas aceitações, imitações e disseminações que permeiam a vida dentro da tribo.

O Imaginário Coletivo construído, historicamente, antes do processo de democratização das mídias digitais, é resultante de um longo processo que, como pontua Valle (1997, p. 34), está intimamente relacionado “[...] à sua existência material, histórica, política, ideológica e legal”. Com o surgimento da internet e, posteriormente, a criação e democratização das redes sociais digitais, novas práticas discursivas sobre esse objeto passaram a ser



construídas e mediatizadas pelos sujeitos. Esse jogo interativo, percebido no esquema a partir da interseção entre o imaginário coletivo sobre a escola antes e depois das materializações discursivas no ciberespaço, é estruturado em níveis discursivos cada vez mais complexos, espaços que nos fornecem, materialmente, alguns dos elementos que constituem o imaginário construído a partir das relações presentes no ciberespaço; terreno fértil para os estudos descritivos, analíticos e reflexivos podem ser realizados. Importa-nos ressaltar que essas duas maneiras de imaginar a escola não podem ser vistas de forma dicotômica, pelo contrário, existem muitas interseções entre elas, já que ambas são reflexos dos processos híbridos e genuínos de subjetivação que criam um polo contínuo que não enxerga barreiras significativas, no que diz respeito às manifestações discursivas, entre aquilo entendido por real ou virtual.

À luz da discussão de Foucault (1999) sobre a transmissão e a naturalização do poder, podemos compreender que a escola, em suas estruturas físicas e modos de organização, se transforma em uma “instituição de sequestro”, ou seja, um espaço capaz de capturar os corpos e submetê-los a tecnologias de poder disciplinar. Ao discutir os processos de dominação, Foucault (1999, p. 72) defende que o poder “[...] produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade [...]”, o que reforça a associação que ele propõe entre a prisão e a escola, visto que, em ambas, podemos identificar uma disposição geográfica em que os espaços hierárquicos e punitivos, como as coordenações e diretorias, são facilmente identificáveis, bem como o cumprimento de horários rigidamente controlados. Para o autor, o funcionamento histórico da escola esteve atrelado à ideia de vigilância, controle e recompensa, disciplinando os corpos dos sujeitos “numa universalidade punível-punidora”.

São esses processos contínuos de arranjos educacionais, regularizados e democratizados a partir das necessidades sociais e das novas concepções de sujeito emergentes dos contextos históricos, os principais construtores de um imaginário coletivo sobre a escola. Importa-nos frisar que a implementação dos modelos educacionais não pode, evidentemente, ser encarada de forma reducionista. A educação é um fenômeno em constante movimento, e suas matrizes ideológicas e simbólicas são bastante flexíveis. Isso fez com que ela fosse vista, até hoje, como um dos principais instrumentos de transformação das estruturas sociais, mesmo também sendo determinada e controlada por essas mesmas estruturas.

Nesse processo constante de resignificação, as tecnologias ocuparam sempre um lugar de destaque, já que com a expansão do uso da internet e da popularização dos aparelhos celulares, surgiram novas formas de significar o mundo, na escrita e na fala. Os processos de troca de conhecimento passaram a sofrer mudanças concretas, influenciando e sendo influenciado por comunicações em rede que se propagam com enorme velocidade. Esse momento de descentralização, ainda em andamento, tem levantado questionamentos importantes sobre o papel efetivo da escola, permitindo que os agentes participantes desse contexto avaliem e reconstruam suas próprias práticas educativas.

O imaginário, ao ser visto como uma rede volátil, estabelece relação direta com aquilo que é compartilhado não só no plano concreto, mas também no virtual. Sendo os textos verbais e imagens formas históricas que possibilitam a representação do mundo, descrevendo os objetos, dando sentido amplo ou restrito àquilo que apreendemos enquanto realidade, é natural que participem, ativamente, das narrativas imaginárias. No processo que envolve a consolidação temporária desses imaginários, a hipertextualidade ocupa um lugar de destaque, visto que participa, ativamente, das manipulações repletas de iconicidade realizada nas mídias.

Se os imaginários preexistem aos sujeitos e podem ser compartilhados a partir das trocas que eles estabelecem no coletivo, podemos inferir que a disseminação das redes sociais digitais pelo mundo transformou ainda mais os sujeitos em inseminadores de imaginários. Consideramos importante pontuar que o conceito de imaginário não deve ser restrito ao ato de imaginar sobre mundo, ele atua mais como um conector obrigatório pelo qual as representações são construídas, permitindo, assim, que os sujeitos sintam-se pertencentes a algo. É por isso que, para Maffesoli (2001), o imaginário instala-se por contaminação, criando impulsos que levam os sujeitos a realizar ações concretas, como, por exemplo, a materialização dos discursos que permeiam os dispositivos informativos e os artefatos visuais.

Os enunciados que ganham materialidade, nas redes sociais, quando categorizadas em gêneros discursivos, cada um com suas especificidades, se tornam elementos passíveis de análise e descrição, sendo vistos, quase sempre, como elemento importante da cultura, neste caso, cibernética. Mas como, de fato, a tecnologia permite a disseminação de imaginários? Para Maffesoli (2001), o imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de



um Estado, nação, de uma comunidade, logo, é natural que os processos interacionais, permitidos pelas redes sociais digitais, amplamente organizados em páginas, grupos e perfis individuais, também reflitam e representem parte daquilo que é imaginado pelos sujeitos na coletividade.

Essas muitas dimensões imaginárias podem nos ajudar a perceber como foi concedida à escola uma importância tão permanente, como aponta Valle, é

[...] como instituição eminentemente imaginária que a escola se edifica, em sua origem, como projeto político de uma sociedade; e é pela capacidade de permanente reconstrução de seu sentido imaginário que ela pôde resistir ao tempo como instituição duravelmente enraizada na vida social (VALLE, 1997, p. 13).

Com base nesse raciocínio, podemos refletir sobre como as unidades de sentido e os processos identitários foram estabelecidos entre aqueles que podiam participar, ativamente, da política educacional e aqueles que, por muito tempo, foram vistos, apenas, como componentes passivos, como receptores. A construção do imaginário sobre a escola resulta, no primeiro momento, das imposições colocadas por aqueles que detinham poder, que desenharam um modelo institucional voltado para a capacitação de uma mão de obra especializada, essencial para a consolidação do projeto econômico, voltado para o acúmulo do lucro.

Apesar de não ser um consenso entre educadores, muitos estudos sobre a história da educação, em particular sobre a do Brasil, como os de Saviani (2004), revelam como a criação de um sistema nacional de ensino não significou, necessariamente, uma democratização do saber, visto que, com a intenção de fazer da escola pública um condutor para o mercado de trabalho, as políticas conduzidas por uma classe social dominante passaram a favorecer apenas uma parcela da sociedade, provocando, diretamente, o sucateamento sistêmico e organizado da rede pública de ensino, criando, finalmente, as bases para a consolidação dos modelos privados de educação formal.

Valle (1997, p. 4), ao olhar para essas questões, discute como, na história da educação brasileira, o movimento pela “desideologização” da escola alimentava-se da “ilusão de que era possível submeter a instituição” a uma “radical racionalização”. Ao difundir ideias estrategicamente pensadas para atender ao capital, essa crise política do imaginário sobre a escola, que

conseguiu, de distintas maneiras, silenciar as vozes dos oprimidos, provocou o surgimento de dois sentimentos que passaram a conviver sistematicamente, o primeiro, de resistência, organizado em movimentos políticos, como os grêmios estudantis; o segundo, mais voltado para a frustração das expectativas, aqueles que logo passaram a enxergar a escola como espaço onde estavam presentes as exigências, as responsabilidades, as imposições e, conseqüentemente, a falta de liberdade. Esses sentimentos acompanharam os processos evolutivos da sociedade e se materializaram de diferentes formas no decorrer da História. Os movimentos de luta política se diversificaram, conquistando novos espaços. Alguns, em busca de maior representatividade, filiaram-se, rapidamente, a partidos políticos, enquanto as outras vozes, mais voltadas para o sentimento de pertencimento, ligadas ao cotidiano, encontraram recentemente, nas mídias digitais, um espaço para corporificação dos seus discursos.

Nos últimos anos, a atuação dos sujeitos, nas redes sociais digitais, tornou possível o surgimento de novas formas de organização e realização das manifestações políticas. Tratando-se das questões políticas que envolvem a educação formal no Brasil, julgamos importante pontuar que, ao falarmos em escola imaginária, estamos entrelaçando dimensões complexas que atuam nos espaços de construção do conhecimento, como as práticas metodológicas, as temáticas, os sentimentos de pertencimentos, e as relações entre os sujeitos que, conforme evidenciado pelos movimentos de ocupação, também podem gerar a inclusão ou a exclusão dos sujeitos. Apesar da enorme dimensão geográfica do Brasil que permite a coexistência de escolas com bases estruturantes e práticas metodológicas totalmente diferentes, indagamos: seria possível, hoje, identificar quais os princípios comuns entre elas, ou seja, quais práticas reproduzidas e compartilhadas entre professores, gestores e alunos que ajudam a constituir o imaginário coletivo sobre a educação escolar?

Metodologia

AEm face desse contexto desafiador, uma *Etnografia Virtual* foi realizada na página do Facebook *Escola da Depressão*, com a presença do pesquisador no campo de análise. Durante um período, compreendido entre janeiro e março de 2017, foi realizada uma imersão no Facebook, com visitas sistemáticas e observação das ações dos usuários na página em foco, que



permitiu um panorama sobre tais ações de uso e a distribuição dos memes na página. Essa margem de tempo foi pensada, previamente, diante do fato de que ela permite contato tanto com o conteúdo produzido no período de férias, quanto com aquele publicado durante os primeiros meses do ano letivo. Para que fosse possível compreender a dinâmica e o fluxo das publicações da *Escola da Depressão* a partir dos memes, foi preciso adotar um método que permitisse um contato sistemático e organizacional com o material que estava à disposição. Diante disso, duas etapas complementares foram pensadas; a primeira focou na seleção e organização do conteúdo publicado, enquanto a segunda incidu, especificamente, na análise dos memes. Foram encontrados 450 memes no período de imersão, sistematizados em doze categorias temáticas iniciais (ver Tabela 1), em diálogo com a Análise de conteúdo sugerida por Bardin (1977). Nesse sentido, as análises centraram-se no jogo de enunciados numa perspectiva discursiva crítica.

Tabela 1

Categorias Iniciais
Relação Aluno-Aluno
Férias
Escola X Universidade
Processos Avaliativos
Futuro
Notas
Interesse
Relação Professor - Aluno
Celulares/Internet/Redes Sociais
Comportamento
Relação Aluno - Família
Ações do Aluno
Outros (temáticas não relacionadas diretamente ao universo escolar)

Fonte: produzido pelos autores.

A *Etnografia Virtual* tem sido adotada como caminho possível para o estudo das relações entre indivíduos e grupos no ambiente virtual e vem se

distinguindo das outras abordagens porque, primeiro, como afirma Nimrod (2011), está baseada na análise de textos públicos; segundo, porque se volta para a observação das interações particulares que constituem também a coletividade; e terceiro, porque permite que as análises possam ser feitas, posteriormente, a partir da reunião de um corpus composto por gêneros diversos que, por sua vez, são artefatos importantes nos processos interativos. A escolha da *Etnografia Virtual*, como aporte metodológico permite, também, que o pesquisador organize e selecione os objetos mais relevantes para as questões processuais que estão sendo levantadas, e escolha, com mais flexibilidade, os elementos que melhor atendem ao percurso de análise.

Mauss (2003), ao discutir o papel do etnógrafo, diz que a sua atuação está voltada para a observação e para a classificação dos fenômenos. Isso significa que, apesar de serem métodos "indissociáveis" (MARTINS, 2012), principalmente por utilizarem bases conceituais similares em alguns momentos, a *Etnografia Virtual* nasce da necessidade de contemplar, especificamente, as peculiaridades do ciberespaço.

Para este trabalho, levou-se em consideração a perspectiva de Hine (2005), que não apenas caracteriza e propõe uma práxis voltada para a *Etnografia Virtual*, como também aponta para alguns problemas, percebidos por quem adota esse tipo de abordagem. O principal deles é o fato de que ela ainda é fruto de muitos conceitos herdados das ciências tradicionais, e, por isso, ainda existe muito a ser estudado. A autora, em trabalho intitulado *Virtual Ethnography* (2000), nos apresenta uma lista com algumas questões que a etnografia virtual pode nos ajudar a compreender melhor. Entre elas, é importante citar: como os usuários da Internet "enxergam" suas capacidades comunicativas e interativas; como a Internet afeta as organizações e relações sociais, com o espaço e com o tempo; quais são as implicações para a autenticidade e segurança; se a experiência do virtual é radicalmente diferente da experiência do real físico.

Hine (2004) reforça que a *Etnografia Virtual* não é uma transposição categórica do método etnográfico, que se volta para o acompanhamento de atores sociais, já que ela assume que existem diferenças significativas entre o contexto de pesquisa mais tradicional e o virtual, como, por exemplo, a noção de tempo e espaço.



Análises e resultados

Sabendo que a escola, também, é uma instituição onde as relações são construídas a partir de expectativas, variando, consideravelmente, de acordo com as funções e os papéis que cada um ocupa dentro da sua rotina, é esperado que os memes evidenciem questões importantes como: hierarquização, vigilância, silenciamento e competitividade. Os professores², por exemplo, são vistos, quase sempre, como agentes de controle, que impedem a liberdade de ir e vir, que determinam prazos, exigem, e avaliam, constantemente, o desempenho individual.

Essa representação do professor nos leva a perceber como as relações sociais estabelecidas no cotidiano “[...] são resultados de representações que são facilmente apreendidas [...]”, como defende Moscovici (1978, p. 41). Esse olhar sobre o professor, nos memes, é, “[...] ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica” (ABRIC, 1994, p. 188). Por ser processo, essa visão nunca representa a realidade, mas um fragmento dela, uma visão criada por sujeitos que interpretam o mundo e direcionam a comunicação estabelecida entre si a partir do contato com objetos que, paralelamente, são representados. Moscovici (1978) reforça que essas representações não são apenas uma opinião, ou imagens construídas sobre algo, mas também, como aponta Alves-Mazotti (2000, p. 59), “[...] teorias coletivas sobre o real”.

No meme *Figura 1*, curtido por aproximadamente, 7,5 mil seguidores, evidenciamos a imagem do professor enquanto agente de controle, na medida em que somente a sua saída permite que os alunos possam ir ao corredor. Foucault (1999) denunciou, em seus estudos, não só a diagramação e a formatação prisional das escolas, mas também o fato de que as salas de aula estão sempre sob o olhar do professor.

Figura 1
Meme publicado dia 02 de fevereiro de 2017



Fonte: Facebook.

106

A presença física na sala de aula, registrada em atas e diários, torna-se, assim, um dos mecanismos de controle impostos pela escola. A isso, Foucault chama de “micropenalidades do tempo” (FOUCAULT, 1999, p. 159), ou seja, os atrasos, ausências e interrupções das tarefas que fazem parte de uma grande escala de punição. Nos comentários relevantes da postagem, podemos perceber as jovens Ana Maria e Benaia Jovino marcando seus próprios amigos, rememorando eventos similares ocorridos na escola onde estudaram. Não foram identificados nessa categoria memes que estabelecem uma relação de parceria, cumplicidade ou afetividade entre alunos e professores.

Nos memes, também, emergem discursos sinalizando um sentimento de aprisionamento em que certos processos de condicionamento, como, por exemplo, a impossibilidade de frequentar a escola, se manifestam a partir da rotina vivenciada. A maior parte das publicações fala sobre frequência, descrevendo práticas que poderiam estar sendo vivenciadas, caso a escola não existisse. Outros revelam quais as estratégias encontradas e adotadas pelos alunos para lidar com os processos práticos do cotidiano escolar. Memes publicados nas semanas que antecedem o término das férias, até o início de fevereiro, quando as aulas oficialmente começam no Brasil, são essenciais para compreender como esse sentimento de pertença se manifesta.



O meme *Figura 2*, compartilhado por 3.236 usuários, busca retratar uma situação corriqueira na vida dos estudantes: acordar e ir para a escola. A analogia desse momento com a imagem de um político sendo conduzido à prisão reforça o discurso de que a escola é um lugar indesejado, que encarcera. Percebe-se, nessa categoria³ que, além do fato de que vão reencontrar alguns amigos, os aspectos positivos que dizem respeito ao sentimento de pertencimento não são apontados; ir à escola é quase sempre visto como um ato de tortura.

Figura 2
Meme publicado dia 12 de fevereiro de 2017



Fonte: Facebook.

Outros memes publicados revelam a visão do aluno diante de práticas avaliativas ainda bastante tradicionais⁴. Trabalhos e provas, sempre cobrados dentro de prazos estabelecidos, são vistos como instrumentos de poder que prenunciam vantagens a partir das notas recebidas. Na mesma medida em que emergem discursos contra esse sistema, surgem outros em que percebemos que os estudantes se veem como sujeitos que precisam atravessar essa etapa. No meme *Figura 3*, por exemplo, não obstante a alegação de não haver estudado para a prova, a realização da prova é mantida. O humor, construído com base na imagem do candidato fora do padrão exigido pelas competições, revela que os memes, ao utilizarem os marcadores textuais “eu e você”, retratam o olhar do aluno que, na maioria das vezes, não se adapta às práticas e que, constantemente, refuta e ironiza os contextos. Diante do fato

de que prazos, trabalhos e provas são instrumentos legitimados, que buscam, de maneira sutil, perpetuar uma realidade em que o aluno se sinta culpado, é surpreendente que os memes sinalizem uma conduta de descrédito, diminuindo o valor social desses indicadores.

Figura 3
Meme publicado dia 01 de janeiro de 2017



Fonte: Facebook

108

Considerações finais

Ao realizarmos um passeio na *Escola da Depressão*, enxergando-a de perto, registrando e analisando suas marcas discursivas, percebemos como a imaginação sobre os objetos, espaços e relações sociais, ainda reflete ideias tão enraizadas na história, verdades que, de alguma maneira, contaminam as práticas presentes nas nossas vidas até hoje. Dessa maneira, ressaltamos que a construção do imaginário coletivo sobre a escola é um processo, uma ação permanente e dinâmica que, hoje, sofre influência direta dos processos interativos em constante manifestação no ciberespaço.

O jogo discursivo permitido por plataformas como o Facebook é, hoje, realizado por sujeitos que buscam apreender e produzir sentidos com base em unidades e sistemas de interação bastante complexos. A onipresença das imagens, nesse espaço, é um fator que quebra a tendência “[...] intelectualista



que visava libertar-se das imagens [...]” (DURAND, 1984, p. 37) e nos leva a defender estratégias metodológicas em que o papel da imaginação ocupe um lugar de destaque, subvertendo, assim, alguns posicionamentos adotados pela Academia. Através da pesquisa etnográfica realizada, podemos perceber, na pós-modernidade, como a combinação complexa de recursos multimodais abre portas para novas práticas de enunciação, promovendo interseções que nos ajudam tanto a alcançar novos campos imaginários, como a repensar o olhar que lançamos para as manifestações discursivas que giram em torno da educação formal.

Com foco na compreensão do fenômeno, este trabalho refletiu sobre práticas típicas que, hoje, despontam nos espaços virtuais, implicando a produção, reação e compartilhamento de unidades discursivas como os memes. Quando enxergamos os aspectos composicionais desse gênero e a importância que possui nos processos interativos hoje, percebemos como os efeitos de verdade produzido pelos enunciadores, aqui representados pelos administradores da página, são reconhecidos e replicados pela coletividade, corroborando, assim, a sua importância enquanto campo de pesquisa.

Com a possibilidade de ampliar seu nível de interação e conquistar novos seguidores, os agentes, administradores e seguidores, a partir da publicação e do compartilhamento de memes, promovem técnicas de verdade que, conforme Foucault (2010, p. 147), são produtoras e não reflexo da realidade. Quando assumimos que os enunciados são “[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos [...]”, desconstruímos a ideia de que as redes sociais são apenas uma representação da realidade e passamos a enxergá-las enquanto parte que lhe é inerente.

Assumindo que a constante interação entre os sujeitos e as imagens gera uma profusão de significados, identificamos que os discursos construídos sobre a escola nessa página, com base na publicação de memes, utilizam o humor como caminho de elaboração e que essa prática recorrente, muitas vezes, é neutralizada pelas estruturas de poder. Essa questão nos desafia a enxergar o cômico enquanto caminho possível para a promoção de críticas radicais, dirigidas ao poder e aos costumes, como defende Justo (2006). Os memes selecionados na pesquisa indicaram, com base nos agenciamentos de enunciação, que a relação entre os estudantes e a escola está permeada por práticas em que os mecanismos de controle e vigilância se fazem presentes. É

fundamental reforçar que, apesar do tom sarcástico, a análise das categorias amostrais nos levou a refletir sobre como o sistema educacional ainda exerce uma pressão constante, submetendo os alunos “[...] à subordinação, à docilidade e à atenção nos estudos [...]” (FOUCAULT, 1999, p.152) a partir de condutas coercitivas e punitivas, fazendo com que eles se sintam cada vez mais distantes da rotina escolar e enxerguem o corpo docente, a família e os métodos avaliativos como extensão ou reprodução dessas práticas.

Paralelamente, é curioso perceber como as manifestações discursivas traduzem, quase sempre, uma visão pessimista sobre escola, não existindo espaço para que ela seja percebida enquanto lugar para a manifestação dos valores igualitários e da liberdade de pensamento. Os temas abordados, quase sempre, giram em torno da deslegitimação do seu papel, não apresentando, explicitamente, propostas para a ruptura ou reestruturação desse modelo. A imaginação, nesse caso, desafia a realidade, mas, conforme afirma Valle (1996, p. 163), ela atua, sobretudo, como uma potência negativa que busca destituir o presente “sem preparar o futuro”. Diante do tom de fatalidade adotado, os estudantes, quase sempre, se posicionam como sujeitos que experimentam essa realidade, adotando uma postura de resistência, não conseguindo, por meio da autocritica, perceber qual o papel que ocupam na permanência e na manutenção dessa lógica.

Imersos na Escola da Depressão e em contato com as vozes que dela eclodem, percebemos como os professores são vistos como agentes cuja carga de competência e experiência dá licença ao “[...] exercício de um domínio que é muito fácil de consagrar nos meios de instituições hierárquicas [...]” (RICOEUR, 1969, p. 72), enquanto as famílias atuam como reprodutoras do sistema econômico, cobrando dos jovens um desempenho passível de aprovação que lhes garanta uma boa colocação no mercado de trabalho. Os estudantes estão sempre apontando para os malefícios dos métodos avaliativos e, ao se perceberem como parte de um sistema em que a competitividade é um elemento crucial tanto para a sua autopromoção, como para a consolidação de um projeto de futuro idealizado, passam a reproduzir comportamentos que ironizam os sistemas punitivos e as hierarquias, presentes no sistema educacional.

Maffesolli (2001) diz que as imagens podem revelar dimensões profundas da existência coletiva, o que nos leva a perceber que, atuando ou não dentro das redes sociais digitais, a imaginação se mostra como um lugar preparado para o reconhecimento das imagens, nos levando a interrogar os jogos



de interações discursivas que constroem e permeiam a nossa capacidade de compreensão sobre o papel da escola. Identificar, analisar e promover o contato com as manifestações discursivas dos sujeitos são estratégias vitais para que possamos repensar os métodos, os caminhos de atuação e as práticas exercidas por todos os agentes que participam, ativamente, da escola e das redes de solidariedades semânticas que sobre ela se manifestam.

Notas

- 1 De acordo com a Etnografia realizada, vou verificado que a página Escola da Depressão tinha até o dia 14 de junho de 2018 exatamente 2.825.679 curtidas. A segunda página verificada a partir do filtro disponibilizado pelo próprio Facebook que utiliza a palavra chave “escola” em seu título é a Escola de Bolo, voltada para compartilhamento de receitas, com 2.575.270 curtidas, seguida pela Revista Nova Escola, que possuía na mesma data 1.175.432 curtidas. Nova pesquisa, realizada, agora, com a combinação de termos “escola” e “depressão” sugeriu a existência de outras 61 páginas, que totalizam juntas, subtraindo a Escola da depressão, 13,429 curtidas.
- 2 Na categoria “Relação Professor-Aluno”, foram agrupados 41 memes.
- 3 Na categoria “Interesse”, foram agrupados 62 memes.
- 4 Na categoria “Processos avaliativos”, foram reunidos 84 memes.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

ARISTIMUÑO, Felipe. **O meme como expressão popular no ensino de arte alguns pensamentos e conceitos base do projeto de pesquisa evms**. São Paulo: Revista digital ART, 2014.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARICHELLO, Eugenia Maria; OLIVEIRA, Cristiane. **O marketing viral como estratégia publicitária nas novas ambiências midiáticas**. Porto Alegre: Em Questão, 2010.

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

BLACKMORE, Susan. **The meme machine**. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 2000.

BURGESS, Jean. GREEN, Joshua. **YouTube e a revolução digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

CARRINGTON, P. J.; SCOTT, J.; WASSERMAN, S. **Models and methods in social networkanalysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro, Oxford University Press, 2006.

CORDEIRO, William Robson; COSTA, Luciano. **Jornalismo imersivo**: Perspectivas para novos formatos. Leituras do Jornalismo, FAAC-UNESP, São Paulo, 2016.

CARDOSO, Gustavo. **A mídia na sociedade em rede**: filtros, vitrines, notícias. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Editora Gradiva, Portugal, 1979.

DENNETT, Daniel. **Darwin's Dangerous Idea**. London: Penguin 1996.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

112

_____. **La foi ducordonnier**. Paris: Denoël, 1984.

FONTANELLA, Fernando Israel. O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera. In: SIMPÓSIO NACIONAL (ABCiber), 3; 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: III Simpósio Nacional da ABCiber, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HINE, Cristine. **Etnografia virtual**. Barcelona: Editora UOC, 2004.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JUSTO, José Sterza. Humor, educação e pós-modernidade. In: ARANTES, Valéria Amorin. (Org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006.

LACAN, Jacques. **O simbólico, o imaginário e o real**. Em Nomes-do-Pai. Rio de Janeiro, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.



- MARTINO, Luis Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes, redes. 2. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político**: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- MARTINS, Tatiane Marques de Oliveira. **A netnografia como metodologia para conhecer o trabalho de professores da cultura digital**. UNIESPE, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/y3Xn8b>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NIMROD, Galit. **The funculture in seniors' online communities**. The Gerontologist, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/qo95x3>. Acesso em: 16 out. 2016.
- PERUZZO, Cicilia. **Comunidades em tempo de redes**. Comunicação e movimentos populares: quais redes, 2002. Disponível em: <https://goo.gl/PiFKpM>. Acesso em: 1 jan. 18.
- POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**: análises lingüísticas de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- RICOEUR, Paul. **Reconstruir a universidade**. Rio de Janeiro: Revista Paz e Terra/Editora Civilização Brasileira, 1969.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SCHUABB, Paula Alexandre. **Memes de internet e suas temporalidades de produção o e consumo**. Rio de Janeiro: SPGD, 2016.
- SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Massachusetts: MIT Press, 2013.
- SOUZA, Carlos Fabiano de. **Memes**: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. Campos dos Goytacazes: VÉRTICES, 2013.
- SOUZA, Luciana. Com a palavra, a imagem. **Revista Virtual de Letras**, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/igsfuc>. Acesso em: 3 nov. 2017.
- TORRES, Claudio. **A bíblia do marketing digital**. São Paulo: Novatec, 2009.
- VALE, Lilian do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&Editora, 1997.
- VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodality**. In: SIMPSON, James (Ed.). New York: Routledge, 2011.



WASSERMAN, Stanley; FAUST, Katherine. **Social network analysis**. Methods and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Prof. Ms. Raphael Alves da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco (Brasil)
Fundação Joaquim Nabuco
E-mail: raphael.memetizando@gmail.com

Prof.ª Dr.ª Flavia Mendes de Andrade e Peres
Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades
Grupo de Pesquisas Educação Ambiental, Docência e Questões Contemporâneas
E-mail: peres.flavia@gmail.com



O que fazer com o que a escola faz com meu corpo? Táticas de estudantes à luz de Michel de Certeau

Eanes dos Santos Correia

Veleida Anahi da Silva

Universidade Federal de Sergipe (Brasil)

Willdson Robson Silva do Nascimento

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Brasil)

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de compreender o uso da bricolagem por estudantes adolescentes de duas escolas públicas do interior do Estado de Sergipe como forma de resistência sobre o controle dos seus corpos, instituídos no seu dia a dia e pela escola. Tentamos discutir e analisar os dados à luz de Michel de Certeau com base nos conceitos de táticas e estratégias, destacando as táticas que são possíveis práticas que os estudantes adotam para se desviar das lógicas da escola que os disciplinam e tentar regular seus corpos. Utilizamos, como instrumento de coleta de dados deste estudo, a entrevista de grupo com vinte e um estudantes do oitavo ano do ensino fundamental com faixa etária entre doze e dezesseis anos. Verificamos que as atitudes cotidianas dos estudantes são permeadas de ações que podem usar de bricolagens como táticas de vivências dentro e fora do ambiente escolar. Com base na posição subjetiva dos estudantes diante das estratégias da escola, a maioria se mostra subversiva e bricolante.

Palavras-chave: Corpo. Estudantes adolescentes. Escola. Táticas.

115

What to do with what school does to my body? Tactics of students in the light of Michel de Certeau

Abstract

This paper aims to understand the use of bricolage (do-it-yourself) by teenage students from two public schools in the countryside of the State of Sergipe as a form of resistance on the control of their bodies, instituted by the school in their daily life. We try to discuss and analyze the data in the light of Michel de Certeau based on the concepts of tactics and strategies, highlighting the tactics that are possible practices that students adopt to deviate from the school logic that disciplines them and try to regulate their bodies. We used, as a data collection instrument of this study, the group interview with twenty one students of the eighth year of elementary school with a age range between twelve and sixteen years. We verified that the daily attitudes of the students are permeated by actions that can use bricolage as tactics of experiences inside and outside the school environment. Based on the subjective position of the students in front of the strategies of the school, the majority is subversive and bricolating.

Keywords: Body. Adolescent students. School. Tactics.



¿Qué hacer con lo que la escuela hace con mi cuerpo? Táticas de estudiantes a la luz de Michel de Certeau

Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de comprender el uso del trabajo artesanal por estudiantes adolescentes de dos escuelas públicas del interior del Estado de Sergipe como forma de resistencia sobre el control de sus cuerpos, instituidos en su día a día y por la escuela. Intentamos discutir y analizar los datos a la luz de Michel de Certeau con base en los conceptos de tácticas y estrategias, destacando las tácticas que son posibles prácticas que los estudiantes adoptan para desviarse de las lógicas de la escuela que los disciplinan e intentar regular sus cuerpos. Utilizamos, como instrumento de recolección de datos de este estudio, la entrevista de grupo con veintiún estudiantes de octavo año de la enseñanza fundamental con franja etaria entre doce y dieciséis años. Verificamos que las actitudes cotidianas de los estudiantes están permeadas de acciones que pueden usar trabajos artesanales como tácticas de vivencias dentro y fuera del ambiente escolar. Con base en la posición subjetiva de los estudiantes ante las estrategias de la escuela, la mayoría se muestra subversiva y artesanal.

Palabras clave: Cuerpo. Estudiantes adolescentes. Escuela. Tácticas.

Introdução

116

“Controle-se! Sente-se corretamente! Pare de conversar, pois você está na sala de aula! Sala de aula não é lugar de bagunça, é lugar de estudo!” Toda ou qualquer pessoa, seja ela professor ou aluno, já ouviu ou falou este tipo de comentário na escola. Constantemente, adolescentes e crianças são corrigidos e disciplinados por todos os lados em casa, na rua, na escola, no clube, no parque e entre seus familiares.

A disciplina e o controle do corpo na escola têm sua origem na educação jesuíta e não é um fenômeno recente da nossa sociedade contemporânea. Para Charlot, na pedagogia tradicional jesuíta no que se refere ao corpo:

Essa é a educação: um combate contra a natureza, para tirar a alma da criança fora da corrupção. O desejo, o corpo: esses são os inimigos do pedagogo tradicional. Sendo assim, a educação deve ser, antes de tudo, inculcação de normas e aprendizagem de regras. Base de toda educação escolar: aprender a ficar sentado sem se mexer, durante bastante tempo, ou seja, aprender a domar o corpo, a sua espontaneidade, os seus desejos. A seguir, ensinam-se disciplinas, isto é, conjuntos de saberes sistematizados cujo primeiro objetivo é disciplinar a criança (CHARLOT, 2013, p. 191).



O corpo torna-se um canal pelo qual o homem transgride e se corrompe, devendo ser disciplinado, assim pensava a educação escolar desde seus primórdios no pensamento cristão na educação jesuíta. Esse tipo de controle tem se capilarizado dentro de todos os ambientes educacionais. Nessa perspectiva, o poder disciplinar precisa agir sobre cada um dos corpos (FOUCAULT, 2004). Desta forma, precisamos confirmar, então, esses corpos nas instituições escolares. Dificilmente, podemos disciplinar uma pessoa em um campo aberto, onde Foucault (2004) chama de “instituição de sequestro”. Os indivíduos são sequestrados para dentro da instituição, e então, são disciplinados. Após passar por esse processo de disciplinarização dentro da instituição, os sujeitos podem sair delas, visto que eles aprendem a exercer esses controles sobre si mesmos.

Assim, na escola, tudo o que é permitido é aquilo que não é proibido. Pensando na estética do pensamento de Certeau (1998), o melhor a ser feito é obedecer e, se possível, transgredir longe dos olhos dos professores, funcionários da escola e, até mesmo, das câmeras instaladas nos seus corredores. Os estudantes são sujeitos com subjetividade, que refletem sobre si mesmos, o outro, as coisas e o mundo. Diante da condição que a escola os obriga a estar, eles têm uma posição subjetiva perante isso e pode ter uma posição de atitude sobre tal situação, ou seja, o que o aluno como sujeito subjetivo faz com o que a escola os obriga a fazer. Como as crianças e adolescentes conseguem transgredir ou contribuir com esse disciplinamento? Seria isso possível? A posição subjetiva é a forma como o aluno processa a informação na sua idiosincrasia.

Fundamentados em Michel de Certeau, procuraremos entender o que os alunos usam de táticas, ou seja, bricolagens que os ajudam a sobreviver no ambiente escolar, embutido de normas. Eles não deixam de ser ou se comportar como querem, mas sabem que podem usar de táticas e conseguir conviver com as normas que são impostas e o que pode ser feito para que possa tirar “proveito” de alguma forma das situações que lhes foram atribuídas e que são favoráveis às bricolagens.

Desta forma, este trabalho tem o objetivo de compreender o uso da bricolagem por estudantes adolescentes de duas escolas públicas do interior do Estado de Sergipe como forma de resistência sobre o controle dos seus corpos instituídos no seu dia a dia e pela escola. Tentamos discutir e analisar os dados à luz de Michel de Certeau com base nos conceitos de táticas e estratégias, destacando as táticas, que são possíveis práticas que os estudantes



adotam para se desviar das lógicas da escola que os disciplinam e tentar regular seus corpos.

Para melhor entendimento sobre estratégias e táticas em Michel Certeau, de forma breve e inteligível, segue o próximo tópico.

Noções de estratégias e táticas

O intelectual e historiador Michel de Certeau (1998) discute dois conceitos fundamentais na obra "A Invenção do Cotidiano: artes de fazer", que são os conceitos sobre estratégia e conceito de tática. Trataremos da estratégia e tática, neste momento, como conceito de interesse para reflexão sobre o tema elencado neste artigo.

Concernente à estratégia, Certeau (1998) obedece aos conceitos profícuo e contemporâneo, considerando-a um modo ou forma como o poder opera para dominar os fracos, além de apresentar o conceito de tática, que são as capacidades criativas, sutis, desviantes e sagazes que os estudantes adolescentes, ou melhor, os sujeitos, têm para confrontar a lógica do forte, da autoridade, do dominante, ou seja, aqui, da escola e todo o seu sistema, também conceituada como bricolagem.

A estratégia está completamente ligada e associada à ideia de autoridade. Seja esta autoridade uma instituição, uma entidade comercial ou, até mesmo, um grupo de indivíduos agindo dentro de uma lógica que se reconheça a ordem ou *status* dominante da qual essa faz (CERTEAU, 1998). No nosso contexto, a estratégia está ligada, intimamente, à escola.

A estratégia pode se manifestar, fisicamente, por seus ambientes de operação ou configurando leis, normas, linguagem, modo de falar e agir. O que se espera da estratégia, também, é uma operação de custo considerável, visto que traz rentabilidade; em outras palavras, economia ou *feedback* positivo do que se deseja alcançar (CERTEAU, 1998). Nessa perspectiva, fazemos referência aqui à escola, que funciona sob uma lógica de controle e reprodução de corpos disciplinados, padronizados e dóceis. É justamente, nesse conceito de estratégia, que se sustenta a lógica da escola.

A estratégia, pela definição de Certeau (1998), além de estar associada à ideia de autoridade e a uma operação de rentabilidade considerável, deve ter uma base ou estrutura sólida para que não venha a se desestruturar



com facilidade ou se reagrupar facilmente, pois ela possui um modelo próprio da sua instituição, órgão ou grupo. Nessa perspectiva, a escola criou um modelo institucionalizado de ensino que reprime e é adotado como modelo hegemônico difícil de ser desestruturado e fragmentado. Esse modelo ultrapassa séculos na educação.

Já a tática, para Certeau (1998), funciona de modo completamente diferente. Sem ter posses dos recursos dedicados, uma tática consegue ser ágil, flexível e desviante, se for comparada com a estratégia. Toda tática se baseia numa improvisação e não depende de um fundo próprio. Ao contrário disso, ela depende de uma economia dos presentes e não tem um caráter dominador. A tática, neste contexto do artigo, está ligada, intimamente, às bricolagens que os alunos adotam como desviantes das estratégias, impostas pelo sistema escolar, de normatização, rigor e disciplina.

Desta forma, Certeau (1998) nos mostra a atenção e a percepção de que a tática pode ser manifestada de forma sutil e imperceptível dentro da própria tomada de estratégia da escola, considerada um “furo” nesse processo de disciplinamento do corpo.

Nessa configuração, a bricolagem é uma ferramenta de resistência inserida numa lógica simbólica dos alunos como subversão ao disciplinamento da escola diante de seus corpos. Quanto mais sutil e imperceptível à escola e aos professores, mais eficiente sua finalidade: desviar-se, fugir à regra, resistir aos disciplinamentos que lhes são impostos, desviar e praticar ações com objetivo de benefício próprio ou coletivo no cotidiano escolar (CERTEAU, 1998).

Destarte, a tática ou bricolagem não é permanente ou fixa; ela muda de acordo com situações e espaços onde os sujeitos se encontram (CERTEAU, 1998). No contexto deste artigo, ela possui uma potência de levar o estudante adolescente a se beneficiar de situações corriqueiras tanto do cotidiano escolar quanto do familiar que lhes são impostas.

O corpo do estudante adolescente na escola

A adolescência é uma transição entre a infância e a fase adulta. Essa fase que começa entre os 12 e 13 anos de idade pode variar entre os meninos e as meninas. É aqui que a antiga criança e o quase adulto se encontra na fase genital do desenvolvimento psicosssexual¹. O estudante adolescente

começa a descobrir a sua sexualidade e, por meio desse processo de desenvolvimento psicosssexual, de experiências sexuais e correlativamente, começa a (re)conhecer seu corpo (BEE, 1997; D'ANDREA, 1996; TALAMONI, 2007). A adolescência termina quando começa a maturidade ou idade adulta, por volta dos 20 anos mais ou menos.

É nessa fase, também, que o corpo do adolescente sofre alteração radical devido a liberações de hormônios na corrente sanguínea pelas glândulas endócrinas. Meninas e meninos começam a ter as alterações e diferenças sexuais secundárias dos seus corpos. As estudantes adolescentes têm a menarca, os seios crescem, nascem pelos, os quadris se alargam, o útero e os ovários se desenvolvem junto aos seus órgãos genitais; ocorre também o estirão do crescimento² (BEE, 1997; D'ANDREA, 1996).

Nos estudantes adolescentes, com a liberação de hormônio masculino, testosterona, os músculos crescem, hipertrofiam e pelos nascem em grandes proporções pelo corpo³. Pênis e testículos crescem e passam a ter a pele levemente escurecida. O corpo cresce de forma desproporcional ao corpo que outrora era de uma criança, a voz engrossa e há uma adaptação ao novo corpo que parece ainda não ser do adolescente. Começam as poluções noturnas, a masturbação e as curiosidades sexuais. Os meninos, geralmente, se voltam para a prática de esportes e gostam de exibir seus corpos quando percebem que chamam a atenção de outrem. Outros não se conformam com o seu corpo por sua desproporção de esquema corporal, causando uma distorção de sua autoimagem em comparação ao corpo do seu colega, pois essas alterações morfológicas do corpo são muito relativas de um adolescente para outro e dependem da sua carga genética (BEE, 1997; D'ANDREA 1996).

Os (as) estudantes, a partir das transformações corporais que ocorrem na adolescência, sofrem com fatores negativos, deixando-os com a autoestima baixa. Entre os fatores, está a acne ou "espinha", inimiga mais temida pelos adolescentes, pois podem deixar marcas no rosto para o resto da vida (TALAMONI, 2007).

Nas meninas, as transformações são mais rápidas e radicais, enquanto, nos meninos, são mais gradativas. Aumentam-se o peso, o tamanho corporal, modificam-se o humor e a personalidade, permanecendo em processo de desenvolvimento até a maturidade (BEE, 1997; D'ANDREA, 1996).



Essa fase termina quando começa a maturidade ou idade adulta, por volta dos 20 ou mais.

É nessa fase da vida que a escola merece dar a devida atenção e assistência aos estudantes, pois se torna um momento em que suas personalidades ainda estão em formação. Concomitante, a personalidade do sujeito está intimamente ligada ao desenvolvimento e transformações físicas e psicológicas, pois “[...] as primeiras motivações e ansiedades do ser humano estão ligadas aos processos fisiológicos” (TALAMONI, 2007, p. 25). Portanto esses aspectos fisiológicos estão diretamente vinculados ao desenvolvimento físico e da personalidade (D’ANDREA, 1996). Então, o desenvolvimento do corpo, como se entende, é importante no desenvolvimento da personalidade e da identidade do sujeito, desde a sua infância até a maturidade.

Se a escola disciplina e nega o corpo do aluno e as transformações que lhes ocorre, nega seu desenvolvimento e formação enquanto pessoa e cidadão. Dessa forma, é necessário explorar o que os alunos fazem e sabem com e sobre seu corpo no contexto da escola e do seu cotidiano.

Etapas da coleta de dados

121

Para melhor compreensão de como ocorreram as entrevistas com os estudantes adolescentes desta pesquisa, no quadro 1 há uma abreviação com a letra “A” (Entrevista de Grupo) e um número em seguida referente ao aluno. Esse número corresponde ao número do aluno entrevistado, do primeiro ao vigésimo primeiro (número total de alunos que participaram das discussões das Entrevistas de Grupo das duas escolas), sendo que os alunos de A1 ao A7, correspondem ao grupo da turma 1, da escola 1; do A8 ao A15, correspondem ao da turma 2, da escola 2; e do A16 ao A21, correspondem aos alunos da turma 3, da escola 2. Em suma, participaram das *Entrevistas de Grupo* sete alunos da (turma 1, escola 1) e quatorze alunos das (turmas 2 e 3, escola 2).

Quadro 1
Entrevistas de Grupo

Grupos		
Turma 1 – escola 1	Turma 2 – escola 2	Turma 3 – escola 2
A1	A8	A16
A2	A9	A17
A3	A10	A18
A4	A11	A19
A5	A12	A20
A6	A13	A21
A7	A14	-
-	A15	-

Fonte: elaborado pelos autores.

Entrevistas de Grupo com os alunos

Foram feitas as entrevistas com vinte e um alunos das três turmas das duas escolas 1 e 2, com faixa etária de doze a dezesseis anos, mais especificamente estudantes do oitavo ano. As Entrevistas tiveram média de sete alunos, uma média dentro dos padrões dessa técnica (FLICK, 2009). Foi feito, apenas, um encontro com cada grupo/turma, suficiente para a discussão de temas pertinentes à questão de pesquisa, havendo uma duração média de uma hora e vinte minutos de discussão para cada grupo entrevistado. Foram utilizados dois gravadores de áudio para gravar as vozes dos alunos participantes; cada um se inscrevia para falar individualmente sobre as perguntas nas discussões. Os alunos se sentiram à vontade com os gravadores de áudio, e o ambiente de discussão se transformou num lugar de atmosfera natural; as discussões e *insights* foram e tornaram-se espontâneas (FLICK, 2009).



Análise e discussão

Na entrevista, foi elaborada uma pergunta para roteiro da discussão do grupo de estudantes. Ela foi focada na questão de entender como os alunos atribuem o controle do cotidiano a partir da consciência do corpo, discutir o que eles aprendem na escola, se levam o que aprenderam na escola para seu cotidiano a partir da sua consciência de corpo. Foi uma temática pensada no objetivo do presente artigo. A questão norteadora da discussão foi: Você consegue controlar seu corpo? Com base nos dados obtidos e nas leituras sobre eles, conseguimos categorizá-los em sete temas que iremos descrevê-los, a seguir, para compreendê-los de forma sintética, inteligível e, posteriormente, apoiarmos na análise:.

Quadro 2
Categorias temáticas

Categorias	Estudantes Adolescentes	%
Conseguir controlar ou não as necessidades fisiológicas: esfíncteres, a fome, a sede e o sono.	A12; A13; A15; A9; A16; A19; A5; A1; A6; A10; A17; A21; A18; A2; A18; A4.	76,19%
Controlar ou não a vontade de falar ou bagunçar na sala de aula	A12; A11; A15; A16; A20; A21; A1; A6.	38,09%
Controlar ou não a preguiça de fazer as atividades diárias	A12; A10; A14; A8; A16; A21; A7; A5; A6; A4.	47,61%
Não ter domínio sobre os sonhos	A12; A13; A15; A9; A14; A8; A1; A4.	38,09%
Controlar ou não atitudes do dia a dia	A13; A11; A9; A14; A8; A3; A4; A1; A6.	42,85%
Desejos sexuais ou paixão	A16; A20; A19; A1; A4.	23,80%
Tensão pré-menstrual (tpm) e dor	A17; A19.	9,52%

Fonte: elaborado pelos autores.

Conseguir controlar ou não as necessidades fisiológicas: esfíncteres, a fome, a sede e o sono

Nessa categoria, os alunos falam sobre o controle de alguns aspectos fisiológicos do seu corpo como urinar ou defecar e faz comparação entre o homem X mulher. Controlar ou não os esfíncteres, a fome, a sede ou o sono:

“Eu controlo facilmente o xixi. Eu dormindo num sonho bom, dá preguiça de ir e eu controlo” (A12, 2016); “Acho que as mulheres, têm a possibilidade mais de segurar o xixi, porque acho que a uretra da mulher é maior e a do homem, menos. Eu aprendi isso nas aulas de ciências” (A13, 2016)⁴; “Eu controlo o xixi e outras coisas fisiológicas. Às vezes, as mulheres não podem controlar, porque estão “naqueles dias”, menstruação” (A15, 2016); “*Eu controlo o xixi*” (A9, 2016); “[...] mas também tipo se for uma vontade de urinar se for fraca eu consigo, mas se for forte, não! Ou mesmo uma dor de barriga a agente não consegue controlar” (A16, 2016); “Mas tem outras coisas do corpo que a gente não pode controlar: dor de barriga, dores musculares, o sono nem tanto” (A19, 2016).

124

Os alunos relatam que conseguem controlar alguns esfíncteres como urinar, se a vontade não fosse muito forte ou se não for muito o tempo de espera em urinar, pois a bexiga tem um limite de armazenamento. Já sobre os esfíncteres de defecar, como dor de barriga, eles não controlam e citam, também, as dores musculares que são difíceis de controlar, não obstante, existem analgésicos e relaxantes musculares que aliviam a tensão e a dor. Utilizar analgésicos, relaxante muscular e controlar esfíncteres são táticas utilizadas pelos alunos como forma de burlar e controlar algumas sensações fisiológicas do seu corpo. Fazem esse tipo de ação quando se encontram em locais não adequados ou incertos para suas necessidades fisiológicas.

Podemos verificar que, na fase anal da criança, através da explicação de desenvolvimento de Freud, ela começa a ter controle muscular, e, por meio da sua organização psicomotora, ela começa a falar, andar e pode ter controle dos seus esfíncteres como urinar e defecar (TALAMONI, 2007). Assim, podemos verificar que os estudantes adolescentes do nosso trabalho têm controle sobre seus esfíncteres, configurando bricolagem diante de uma questão biológica do corpo.



Acerca de ter consciência do seu corpo para ter controle sobre ele, Talamoni referencia que:

A criança, ao ter uma maior consciência de seu corpo bem como maior controle sobre ele, desenvolve o sentimento de que as coisas (que seu corpo produz) e os comportamentos (que seu corpo realiza voluntariamente) são seus, podendo ser 'ofertados' ou não. Percebe que a comunicação que é capaz de estabelecer com o mundo através de seu corpo, é algo que depende de sua vontade, e não mais apenas de sua necessidade (TALAMONI, 2007, p. 28-29).

Dessa forma, algumas sensações e necessidades fisiológicas podem ser controladas consciente e voluntariamente pelos alunos quando estão, na adolescência, pois já é uma fase de maturação maior que fica entre a infância e a idade adulta.

Igualmente, pode acontecer com outras necessidades fisiológicas como sono, fome e sede: "Mas tipo o sono eu consigo, mas quando estou bem cansado não consigo não!" (A16, 2016); "Eu não consigo controlar sonho" (A17); "As vezes consigo controlar o sono, ando um pouco, converso, saio da sala" (A18, 2016); "Eu consigo controlar meu sono" (A6, 2016); "Sim! Controlo! Consigo controlar a sede" (A13, 2016); "As vezes não consigo controlar a fome" (A10, 2016); "Eu não consigo controlar nem a fome e nem a sede [...] alguns a gente não consegue controlar os desejos do dia a dia como a fome" (A21, 2016); "Eu não consigo controlar a fome e nem a sede, pois não tem como. Em casa vou comer alguma coisa, nas escola peço para sair" (A18, 2016); "Em alguns casos sim e em outros não!" (A2, 2016).

Controlar ou não fome, sede, sono, nos discursos transcritos de alguns estudantes, mostra que eles podem e têm controle sobre suas vontades, como, por exemplo, não comer muito chocolate e comer somente o suficiente, saber que beber água é importante para manter o corpo saudável e hidratado e que o sono se torna indispensável para repor as energias e o corpo entrar em descanso. Conhecendo seu corpo e sabendo das suas necessidades, os estudantes desse trabalho têm ciência do que é supérfluo para tal momento e o que é necessário. Como por exemplo: ter sede e não beber, pois sabe que quando estamos com sede nosso corpo está com necessidade de se hidratar. Quando está com sono, o corpo tem necessidade de recuperar energia e disposição.



E quando se está com fome, há precisão de se nutrir para acumular energia e realizar determinadas tarefas.

Sabendo o que seu corpo necessita, conhecendo-o na sua totalidade, tendo consciência dos seus sentimentos, os alunos sabem o que deve ou não ser controlado pelo seu corpo conscientemente. Os alunos, por exemplo, sabem que precisam de água para se hidratar e apelam à tática, quando pede para sair da sala de aula, ir fazer xixi ou ir ao banheiro, conversar, andar, pois seria uma maneira de atender às suas necessidades fisiológicas e tentar fugir de uma aula que não tem muito sentido para o aluno.

Controlar ou não a vontade de falar ou bagunçar na sala de aula

Nesta categoria, destacamos algumas atitudes dos alunos na sala de aula de controlar a vontade ou atitude de bagunçar em sala de aula. Alguns relatam que conseguem controlar a vontade de bagunçar em sala de aula quando está em algazarra e outros confessam que quando a algazarra começa, não tem como não participar e também entram na bagunça. Esse tipo de atitude faz lembrar o poder da indução que os alunos têm de praticar ou imitar atitudes dos outros sujeitos, geralmente quando são crianças.

Podemos verificar sobre essa imitação dos estudantes na teoria Psicanalítica de Freud aludida por Talamoni:

O ego é antes de tudo, um ego corporal [...] aponta para a importância da identificação e da imitação, importantes recursos utilizados pelo bebê para o domínio do próprio corpo no estabelecimento de suas relações. Ou seja, é imitando a postura e outros "hábitos" corporais do adulto, que o bebê busca se comunicar com ele. Ele se apropria de seu próprio corpo, e toma conhecimento de seu corpo, através do corpo do outro (TALAMONI, 2007. p. 28).

Pela definição de Tática em Certeau (1998) bagunçar ou apoiar uma bagunça na sala de aula é uma forma de bricolagem, uma atitude que se desvia da norma, estratégia da escola ou do professor, de que deve se comportar, ficar sentado na cadeira e não fazer bagunça durante as aulas.

Portanto, verificamos, nos discursos a seguir, que os alunos tendem a imitar seu colega ao bagunçar, enquanto outros não entram na algazarra: "Eu



não consigo controlar quando os colegas estão bagunçando na sala" (A12, 2016); "Em algumas situações de bagunça na sala, eu consigo controlar sim" (A11, 2016); "As vezes não! Eu não consigo controlar bagunça na sala de aula. Bagunço também!" (A15, 2016); "Também tem as vezes na sala de aula que eu quero prestar atenção no que o professor está falando e os colegas bagunçam, me dá vontade de bagunçar também, mas isso eu controlo, só gosto e ver os outros bagunçando, mas não bagunço não!" (A16, 2016); "Tipo, bagunçar na sala de aula quando ver outro colega bagunçando é uma ansiedade que dá. Eu não consigo controlar às vezes" (A20, 2016); "Quando uma colega bagunça na sala eu não consigo me controlar em ficar quieta e bagunço também" (A1, 2016).

Não bagunçar, mas apoiar a bagunça é uma forma indireta de participar dela e se safar de repreensões ou castigos posteriores, como é o caso do aluno A16 (2016) que usa da tática de não bagunçar junto aos seus colegas, mas gostar de vê-los bagunçando na sala de aula.

A bagunça não acontece somente pelo fato de indução porque o outro colega está bagunçando, mas também quando a aula está "chata" e o assunto não está sendo interessante. Podemos obter informações em diária de campo no qual os alunos falam que geralmente não bagunçam nas aulas de ciências, pois há coisas interessantes, mas bagunçam em outras aulas e citam como exemplo: as aulas de inglês e também matemática que, às vezes, têm assuntos "chatos" e que não vale a pena aprender, pois, segundo relatos, não servem para nada.

Em face do exposto, percebemos que o aluno tem controle sobre o corpo e suas atitudes, mas não tem interesse por algumas aulas que não têm sentido para eles e, como resultado, surge a algazarra como forma inconsciente ou consciente de protesto, na qual alguns estudantes participam, ativamente, e outros não. Dessa forma, algumas aulas não despertam no aluno o desejo de saber tal assunto tampouco a mobilização intelectual para aprendê-lo. Devemos salientar, então, a relevância de entender e entrar na lógica simbólica do aluno e também de atribuir importância às experiências e às concepções prévias que eles trazem para sala de aula (CHARLOT, 2000; 2005; CARVALHO, 1992).

Nesse sentido, o professor tem, como desafio, mediar os recursos, necessários para que os alunos possam se envolver, entrelaçar, se colocar à

disposição “de”, de aprender, perguntar, questionar e de ser entendido na sala de aula, por meio de instrumentos didáticos, capazes de aproximar a sua fala às falas dos alunos. Assim, construir um espaço de diálogo e de comprometimento é convidativo, para que os alunos possam se interessar por um conjunto de saberes que ainda não possuem. Ou então, usar da bricolagem de bagunçar ou estimular que outros façam algazarras na sala de aula.

Controlar ou não a preguiça de fazer as atividades diárias

Nessa categoria, destacamos se os estudantes conseguem fazer as suas atividades diárias ou têm preguiça em fazê-las ou ainda se conseguem ter controle sobre a preguiça de não querer fazer nada. Se conseguem fazer as atividades escolares de casa solicitadas pelo professor e, até mesmo, as atividades domésticas, como ajudar os pais em casa ou em algum trabalho, quando necessário. Quais são suas ações para bricolagem da preguiça?

Fazendo adendo à preguiça, para Charlot (2000, p. 52), o ser humano é inconcluso “[...] o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se”. Portanto, a preguiça é aprendida, aprendemos ser preguiçosos. O fato de ter preguiça, ou não, de fazer suas atividades diárias é uma prática que o sujeito aprende e não nasceu com ela. Deste modo, nascemos com a obrigação de aprender sobre algo ou sobre alguma coisa, e com a plasticidade de aprender várias coisas, até mesmo a ser preguiço e ter controle sobre a preguiça, fazendo uso de táticas.

Nas discussões do grupo de entrevistas, os alunos admitem ter preguiça com as atividades que o professor passa para ser feita em casa, bem como com as atividades domésticas; enquanto, outros confirmam não ter preguiça de fazer as suas atividades e conseguem controlar a vontade de não fazer nada, de ficar no ócio: “Eu faço as atividades diárias de dentro de casa, não tenho preguiça!” (A10, 2016); “Eu faço as atividades de casa porque sou forçado a fazer. Já fazemos muitas coisas na escola e ainda ter que fazer em casa?” (A8, 2016); “Quando minha mãe manda fazer alguma coisa em casa, eu vou!” (A16, 2016); “Assim eu tenho preguiça de estudar um pouco, mas consigo controlar um pouco, até os afazeres de casa. Eu consigo controlar tranquilamente” (A21, 2016); “Eu não consigo controlar a preguiça de estudar



e fazer as coisas de casa" (A7, 2016); "[...] também eu tenho mais preguiça de estudar e fazer as coisas do dia a dia do que o controle dela" (A5, 2016); "Eu não consigo controlar a preguiça para estudar, mas para fazer as atividades diárias de casa eu não tenho preguiça não, eu controlo" (A6, 2016); "E eu consigo controlar a preguiça em estudar, em tudo. Quando eu digo que quero fazer eu vou lá, faço e estudo, eu acho que tenho mais controle" (A4, 2016).

O aluno A8 (2016) relata que já faz muitas atividades na escola e não faz as atividades da escola em casa. Existe uma lógica simbólica do aluno, de que as coisas da escola ficam na escola e as de casa ficam em casa. Essa é uma forma de justificar a sua preguiça e, também, uma prática desviante das normas que lhes são atribuídas.

Assim, parafraseando Charlot (2000), estamos predispostos a nos tornar, não somos, por isso aprendemos a ter preguiça em fazer as atividades do dia a dia. No que se refere à preguiça ou sua falta, o relato do aluno A16 (2016) é bastante pertinente: "E eu gosto também de estudar, não tenho preguiça. Meu pai e minha mãe não tiveram estudo aí quando eu tenho vontade, eu chego e vou lá estudar, mas eles não me incentivam não". O aluno pode até não ter incentivo dos pais para estudar, e sabe que eles não tiveram "estudo", e isso se tornou um estopim, um divisor de águas para que ele continue a estudar e não fique na mesma posição dos pais dele, "sem estudo".

Em relação ao comentário supracitado sobre a fala do estudante A16 (2016), Charlot (2005) nos lembra que muitos alunos vão à escola para não ter o mesmo destino de seus pais; vão à escola para ganhar o diploma e ter um emprego melhor que o dos seus pais no futuro. Ter um emprego melhor para garantir um maior conforto se comparado com o que os seus pais lhes oferecem hoje. O estudante considera a escola uma tática para mudança de vida, fazendo valer da sua posição social subjetiva como fonte mobilizadora e de bricolagem para êxito na escola e possivelmente na vida.

Na análise desse tópico do trabalho, verificamos que os estudantes sustentam, na preguiça, uma tática para não fazer as atividades diárias, solicitadas pelo professor, assim como também aprendem a ter controle passando a desenvolver outras atividades que não as da escola, mas a da sua própria casa. Não obstante, o estudante (A16, 2016), ao afirmar não ter preguiça, deixa explícito que, se estudar, passar de ano e ganhar um diploma, terá

garantia de um emprego e de uma vida melhor que a dos seus pais, ou seja, ele consegue entrar numa lógica simbólica que configura a bricolagem.

Não ter domínio sobre os sonhos

Podemos ter controle sobre o nosso corpo de forma consciente, mas não nos sonhos, que faz parte da inconsciência da nossa mente. Os sonhos fazem parte dos nossos impulsos inconscientes assim como “[...] os impulsos, sexuais e agressivos, são aspectos instintivos de nossa vida mental, a partir dos quais se dá o desenvolvimento e funcionamento do aparelho psíquico. O Id, por sua vez, compreende as representações psíquicas dos impulsos” (TALAMONI, 2007, p. 26). Portanto, os sonhos estão nos impulsos do Id e não se tem controle sobre eles, visto que há aspectos instintivos, os quais não se podem controlar, conscientemente, já que estão inconscientes.

Os alunos comentam sobre o sonambulismo, enquanto estão dormindo, de experiências que tiveram e reconhecem que não tem controle sobre eles, e até mesmo os mistérios do cérebro que faz sonhar, falar e andar durante os sonhos, enquanto estão dormindo: “Quando estou sonhando eu bato a cabeça na cama, eu caio. É o nosso corpo, quando a gente tá sonâmbulo, a gente no subconsciente tá fazendo as coisas” (A12, 2016); “Eu fiquei falando dormindo. É impressionante [...] tem alguma coisa a ver com as células do cérebro que desliga no sonâmbulo uma parte do cérebro fica ligada, a motora” (A13, 2016). “Eu falo também durante o sonho a noite” (A15); “Consigo controlar os meus sonhos! [...] eu às vezes quando estou dormindo, quando estou cansado, eu falo” (A8, 2016); “Ah! E tem meus sonhos! Eu amo meus sonhos e não consigo controlar [...] quando sonho, faço as coisas que estou sonhando, tipo, sonâmbula” (A1, 2016); “E também não consigo controlar [...] meus sonhos” (A4); “À noite eu começo a falar. Bem assim foi comigo, eu estava na cama, eu estava com sede, aí tem aqueles copos da santa e tinha água e eu bebi, dormindo” (A9, 2016).

Destarte, apresentamos controle sobre aquilo que temos consciência do que estamos fazendo, o que não podemos fazer com os sonhos, controlá-los. Verificamos, nos discursos descritos, que não há táticas de controle dos estudantes sobre seu corpo quando estão dormindo, pois se encontram



inconsciente e não podem existir táticas no alcance da inconsciência (CERTEAU, 1998).

Controlar ou não atitudes do dia a dia

Nessa categoria, os alunos referem-se a algumas atitudes e decisões que podem ser tomadas com o seu consentimento como, por exemplo: brigar, ir para a rua, querer ou não usar drogas, desejos, mexer no celular, tomar decisões sobre tal coisa, não conseguir controlar o nervosismo na hora de apresentar trabalhos na escola, coisas que fazem parte do cotidiano.

"Tipo, se tiver uma droga, se você não quiser cheirar, não vai!" (A13, 2016); "Mais ou menos! Na hora da briga você faz sem pensar, bate e depois você se arrepende" (A9, 2016); "Não consigo controlar! Às vezes nem sempre é briga [...] não consigo controlar. Mas um organismo é diferente do outro [...] eu não gosto de controlar nada não!" (A14, 2016); "Dependendo da situação que se coloca, eu posso controlar ou não" (A8, 2016); "As vezes não ... porque as atitudes as vezes a pessoa vai e pensa uma coisa e depois pensa direito e pode se arrepender e já é tarde" (A3, 2016); "Às vezes quando eu estou apresentando trabalhos da escola eu começo a ficar nervoso e me tremer e eu não controlo isso" (A4, 2016). "Eu não consigo controlar o meu corpo, desejos e atitudes. Das atitudes porque as vezes eu faço coisas de cabeça quente e eu solto o que não deve" (A1, 2016). "Não controlo! [...] minhas atitudes" (A6, 2016).

Percebemos que a maioria dos alunos não consegue controlar suas atitudes, desejos, raiva e começa a partir para a briga, o nervosismo ao apresentar trabalhos escolares, e, às vezes, quando não controla esse tipo de atitude como brigar ou discutir com alguém, arrepende-se, mas percebe que já é tarde demais. A maioria age por impulso, principalmente na hora da raiva ou quando fala alguma coisa para alguém. Os alunos não conseguem controlar impulsos de raiva e, na maioria das vezes, brigam, ou seja, burlam as regras da escola que não apoia toda e qualquer violência para com o seu colega ou outrem. Dessa forma, a raiva é um sentimento que pode culminar num comportamento ou ação inesperada do estudante, configurando uma tática, pois pode romper com as normas das políticas de ordem e paz na escola.



Nas discussões dos grupos, sobressai a fala do aluno A11 (2016) “Eu acho que eu consigo controlar o que eu quero fazer. Se eu quero ir pra rua eu controlo. Se eu quero usar droga, se eu não quero usar droga, eu controlo [...] Tudo, no meu corpo, *quem manda sou eu e mais ninguém!*”. O aluno reconhece que controla o seu corpo, ou seja, suas vontades ou desejos. Ademais, reconhece seu corpo sendo propriedade em que ele pode decidir o que quer e o que não quer, o que deve ser feito e não pode ser feito, tudo depende dele, do seu corpo.

A fala do estudante aparenta que ele tem uma autonomia das suas decisões, na qual ele é o único responsável pelo que acontece de bom ou de ruim consigo mesmo e usa das suas experiências de corpo para controlar suas atitudes, desejos e decisões. Verificamos táticas conscientes dele diante de diversas situações referentes ao controle dos seus desejos, vontades, sentimentos, comportamento e atitudes cotidianas, ligadas ao corpo. Ao mesmo tempo, demonstra um disciplinamento diante de certas atitudes ou ações do dia a dia, um corpo docilizado (FOUCAULT, 2004).

No tocante ao aspecto educacional sobre controle e/ou consciência de corpo, parafraseando a Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a escola pretende formar alunos autônomos, com visão e consciência crítica sobre assuntos que norteiam a sociedade, como drogas, sexualidade, cidadania. Formar alunos que se tornem cidadãos independentes, que tenham consciência de seus corpos não como um objeto que ocupa um local no espaço, mas como um corpo que age, faz, cria, tem atitudes conscientes e responsáveis diante de situações vivenciadas (BRASIL, 1996).

132

Desejos sexuais ou paixão

Nessa fase da adolescência, os estudantes estão com os hormônios gonadotróficos sendo liberados e, com essa explosão de hormônios, transformações surgem a cada momento e as descobertas de sensações nunca antes, nunca sentidas vêm à tona, tendo oportunidades de descobrir o que nunca foi falado, visto ou sentido. Consideramos importante salientar, aqui, os desejos sexuais dos alunos e paixões que podem acontecer nessa fase adolescente. Na adolescência, os alunos começam a se atrair ou não por pessoas, há



modificação corporal, mental, emocional e sua sexualidade se aflora (BEE, 1997; D'ANDREA, 1996; TALAMONI, 2007).

Nessa categoria, fica em latência o assunto sexualidade, mas subentende que os alunos a ela se referiam, visto que é um assunto pouco falado ou conhecido e ainda traz um pouco de vergonha para os alunos adolescentes conversarem, abertamente, sobre tal, principalmente em suas casas, onde seus pais ainda não compreendem que estão numa fase de transição entre a infância e a idade adulta. Talamoni (2007) nos ajuda a compreender que todo ou qualquer assunto sobre sexualidade na adolescência, é camuflado no círculo familiar e, quando é comentado, geralmente, são as mães dos adolescentes que sanam suas dúvidas mediante a sua experiência empírica e não dão respostas científicas sobre o assunto exposto (TALAMONI, 2007).

Eis alguns comentários: "Tipo a paixão a gente não controla, quando você vê uma pessoa assim aí bate o desejo e você não consegue controlar [...] e eu também acho que consigo controlar algumas imaginações, eu penso o que quero" (A16, 2016); "Eu acho que algumas emoções a gente consegue controlar às vezes dependendo da situação, mas algumas partes do corpo não, porque a gente às vezes não tem controle de tudo que acontece com a gente" (A20, 2016); "*Depende! Porque você tem seus desejos você pode controlar, agora meu corpo, assim várias coisas eu não posso controlar e outras eu posso [...] beijar alguém a gente pode controlar*" (A19, 2016); "*Eu não consigo controlar o meu corpo, desejos e atitudes [...] os desejos é que eu tenho uns desejos alterados, desejos dos sentimentos*" (A1, 2016); "*Não! Nem tudo eu consigo controlar porque não são de acordo comigo, são de acordo com meus órgãos*" (A4, 2016).

A paixão e os desejos sexuais, nessa fase da vida, às vezes, se tornam difíceis de ser entendidos e controlados pelos estudantes adolescentes. Segundo Schuch (1998), em uma pesquisa feita entre estudantes universitários solteiros de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, verificou que, quando os universitários estão apaixonados, não controlam seus desejos avassaladores da paixão e do sexo, não conseguindo, às vezes, sequer usar camisinha no ato sexual, fazendo o uso de bricolagens perigosas que podem causar ônus aos estudantes.

Nessa fase, há prática quase constante da masturbação como forma de escape de seus desejos sexuais e curiosidades, mais frequentemente

relatados pelos meninos (BEE, 1997; D'ANDREA, 1996), configurando um tipo de tática natural de escape. Os desejos e os sentimentos às vezes não são controlados, como descreve o aluno A1 (2016) e também não conseguem controlar os seus órgãos, ou seja, seus desejos sexuais, como descreve também o aluno A4 (2016). Percebemos, então, que a única forma de bricolagem sobre os desejos sexuais e paixões dos estudantes adolescentes é a masturbação, a qual fica subentendida nos comentários dos alunos, mas claras diante das "caras" e "bocas" que fizeram durante a entrevista.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais nos indicam que o aluno deve ser orientado nas aulas sobre sexualidade. Os estudantes têm o direito de ser orientados, tendo consciência sobre a adolescência e as transformações do corpo que ocorrem, nessa fase, conhecer sobre os órgãos sexuais masculinos e femininos, sobre o uso de métodos contraceptivos e o uso de preservativos para prevenção de DST e cuidados para com a saúde genital e física, tornando o aluno crítico e responsável pela saúde sexual presente ou futura (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, colocar temas que transversalizam a adolescência à margem da escola, como propõe a escola sem partido, é negar aos adolescentes o direito do autoconhecimento e do respeito às diferenças, à diversidade e do autorreconhecimento enquanto pessoa e identidade. O uso de bricolagem dos alunos diante de tais situações como aquelas propostas pela escola sem partido, seria solícito diante de normatizações.

134

TPM e Dor

A discussão ligada à menstruação, as dores musculares, as cólicas e a TPM fazem parte dessa categoria, pois os alunos referem ao que não conseguem controlar: "Eu acho que o que a gente não consegue controlar muito, as mulheres, é a TPM, quando a gente está no período da menstruação que a cólica é tão forte [...] ninguém consegue controlar. Não controlo a raiva, deve ser por causa dos hormônios" (A17, 2016); "[...] dores musculares" (A19, 2016).

O assunto mais comentado no grupo de entrevista entre as meninas, diz respeito à menstruação e às suas reações secundárias como cólica e TPM, causando mal humor; é um tema sempre abordado quando se fala em corpo



humano e, principalmente, quando fala de adolescência, não conseguindo enxergá-lo como assunto banal, pois traz lembranças de dor e nojo ao sangue pelas alunas adolescentes. Haveria um paliativo ou tática diante das cólicas, o analgésico, mas, como observamos, os alunos A17 (2016) e A19 (2016) não conseguem controlá-las e o mau humor, causado pela menstruação, as deixam passivas diante do ciclo menstrual natural.

Considerações finais

Em face do exposto, concluímos que a tática ou bricolagem é uma arte de viver, sobretudo, diante das normatizações impostas por grupos sociais, instituições escolares e, até mesmo, perante as necessidades fisiológicas humanas. Consideradas e conceituadas como práticas desviantes, sem as quais os estudantes adolescentes não suportariam viver socialmente, as táticas configuram ações de relação, nas quais os alunos conseguem manter-se vinculados à instituição escolar, à família, aos amigos e a ter uma relação consigo mesmo diante da sua corporeidade.

Neste trabalho, a tática é conceituada e considerada uma possível forma de resistência dos estudantes diante das normas sobre o corpo e sobre o controle que a escola desloca diante do aluno visando configurar uma performance de bom comportamento nos espaços da escola, realizar as atividades de casa solicitadas pelos professores, de não fazer algazarra na sala de aula, de que a escola é um espaço de silêncio e obediência. A bricolagem serve, também, como forma de subversão e/ou resistência às atividades cotidianas, sobre desejos sexuais, sobre a raiva, necessidades fisiológicas, dores corporais, preguiça, menstruação e TPM.

As atitudes cotidianas dos estudantes são permeadas de ações nas quais podem usar de bricolagens como táticas de vivências dentro e fora do ambiente escolar. Com base na posição subjetiva dos estudantes adolescentes diante das estratégias da escola e das suas normas disciplinantes, a maioria se mostra desviante do que a escola objetiva, conscientemente, como controle através das normas.

Na aresta da estratégia, podemos considerar pelo que explicitamos, no entorno deste trabalho, que ela é abordada como ação ligada ao exercício de poder. No nosso contexto, o poder normatizador e de autoridade da escola



diante dos estudantes adolescentes. Ademais, é uma estratégia social, construída socialmente e que tem poder sobre os corpos dos estudantes adolescentes numa escala que chega a discipliná-los diante de atitudes e ações cotidianas.

O espectro de normatização e de controle dos corpos dos estudantes consegue ultrapassar os muros da escola, adentrando no vínculo familiar, de amizade, social e pessoal, alterando, assim, as suas formas de se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Notas

- 1 Vale salientar que as fases psicosssexuais ocorrem durante esse período da formação da personalidade do indivíduo. O sujeito pode não superar uma fase e passar pelas outras sem conseguir sair da anterior, o que poderá resultar em algum problema na sua personalidade futuramente.
- 2 Deve-se observar que, em algumas meninas, os seios se desenvolvem bem pouco, pelo menos aparentemente. Da mesma forma, algumas não apresentam desenvolvimento dos quadris nem de altura, ou seja, as transformações secundárias são muito relativas ao sujeito, pois depende da genética e fatores ambientais.
- 3 Vale salientar que as transformações secundárias são inerentes ao sujeito, visto que dependem da genética e fatores ambientais.
- 4 Observação: O aluno se equivocou e retificamos, na discussão, que a uretra do homem era mais longa que a da mulher.

136

Referências

- A1. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.
- A2. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.
- A3. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.
- A4. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.
- A5. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.
- A6. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.
- A7. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.
- A8. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.
- A9. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.



A10. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.

A11. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.

A12. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.

A13. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.

A14. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.

A15. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.

A16. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.

A17. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.

A18. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.

A19. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.

A20. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.

A21. **Entrevista gravada.** Cumbe (Sergipe), 16 dez. 2016.

BEE, Helen. **O ciclo vital.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** temas transversais (quinta a oitava séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Construção do conhecimento e ensino de Ciências. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 55, jul./set. 1992.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

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

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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



D'ANDREA, Flavio Fortes. **Desenvolvimento da personalidade: enfoque psicodinâmico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

FLICK, Wue. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004

SCHUCH, Patrice. AIDS e sexualidade entre universitários solteiros de Porto Alegre: um estudo antropológico. In: DUARTE, Luiz Fernando; LEAL, Ondina Fachel (Org.). **Doença, sofrimento, perturbações: perspectivas etnográficas**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1998.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquine. **Corpo, ciência e educação: representações do corpo junto a jovens estudantes e seus professores**. 2007. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2007.

138

Prof. Ms. Eanes dos Santos Correia

Universidade Federal de Sergipe (Brasil)

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS/
CNPq)

Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências (GPEC/UNESP/CNPq)

E-mail: eanescorreia1@gmail.com

Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva

Universidade Federal de Sergipe (Brasil)

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática

Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade
(EDUCON/UFS/CNPq)

E-mail: vcharlot@terra.com.br



Doutorando Willdson Robson Silva do Nascimento
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Campus Bauru – Brasil)
Programa de Pós- Graduação em Educação para Ciência
Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (ENCINE/UNESP/
CNPq)
Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS/
CNPq)
E-mail: willdsonnascimento@gmail.com

Recebido 22 jun. 2018

Aceito 3 set. 2018

Desempenho acadêmico discente e sua relação com a avaliação docente: proposta de framework teórico

Roberto Brasileiro Paixão

Universidade Federal da Bahia (Brasil)

Anamaria Azevedo Lafeté Rabelo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (Brasil)

Resumo

Este estudo tem como objetivo retomar um debate teórico e obter um framework de análise sobre a possível influência das notas dos alunos na avaliação que eles fazem de seus professores. Buscou-se entender a relação nota-avaliação por meio do levantamento de estudos anteriores e da revisão bibliográfica sobre o assunto. Desenvolveu-se uma estrutura conceitual de framework tendo como base o nível de significância da relação entre desempenho acadêmico discente e avaliação docente. Os resultados da pesquisa apontaram que alguns autores reconhecem a relação na qual a nota do aluno interfere na avaliação do professor, explicada pelo pacto de leniência ou pela real aprendizagem. Por outro lado, alguns autores mostram que essa relação pode ser não significativa e que existem outras variáveis como gênero, idade e experiência do professor que também interferem na avaliação. Os resultados encontrados permitem uma melhor compreensão da relação na perspectiva de diversos autores, mas vale ressaltar a necessidade do uso de abordagens metodológicas distintas para estabelecer como a relação nota-avaliação acontece.

Palavras-chave: Avaliação. Nota. Professor. Aluno.

Student Academic Performance and its Relationship with Teacher Evaluation: Theoretical Framework proposal

Abstract

This study aims to retake a theoretical debate and to obtain a framework of analysis about the possible influence of students' grades on the evaluations they make of teachers. We sought to understand the the grade-evaluation relation, through the collection of previous studies and the bibliographic review on the subject. We developed a conceptual framework structure based on the level of significance of the relationship between student academic performance and teacher evaluation. The results of the research indicated that some authors recognize the relation in which the student's grade interferes in the evaluation of the teacher, explained by the pact of leniency or by the real learning. On the other hand, some authors show that this relationship is not significant and there are other variables such as gender, age and teacher experience that also interfere in the evaluation. The results found allow a better understanding of the relationship from the



perspective of several authors, but it is worth emphasizing the need to use different methodological approaches to establish how the grade-evaluation relationship happens.

Keywords: Evaluation. Grade. Teacher. Student.

Desempeño académico discente y su relación con la evaluación de los docentes: propuesta de marco teórico

Resumen

Este estudio tiene como objetivo retomar un debate teórico y obtener un marco de análisis sobre la posible influencia de las notas de los alumnos en la evaluación que ellos hacen de sus profesores. Se buscó entender la relación nota-evaluación por medio del levantamiento de estudios anteriores y de la revisión de literatura sobre el asunto. Se desarrolló una estructura conceptual de marco, teniendo como base la significancia de la relación entre desempeño académico discente y evaluación docente. Los resultados de la investigación apuntaron que algunos autores reconocen la relación en la cual la nota del alumno interfiere en la evaluación del profesor, explicada por el pacto de lenidad o por el real aprendizaje. Por otro lado, algunos autores muestran que esa relación puede ser es no significativa y que existen otras variables como género, edad y experiencia del profesor que también interfieren en la evaluación. Los resultados encontrados permiten una mejor comprensión de la relación en la perspectiva de diversos autores, pero vale resaltar la necesidad del uso de enfoques metodológicos distintos para establecer cómo la relación nota-evaluación ocurre.

Palabras clave: Evaluación. Nota. Maestro. Alumnos.

141

Introdução

Neste trabalho, aborda-se a avaliação dos docentes realizada pelos discentes e a influência do desempenho acadêmico do aluno nesse processo. Devido à relevância atribuída à avaliação docente, é importante analisar a possível influência do desempenho acadêmico do aluno nas avaliações dos professores.

○ objetivo deste artigo é retomar um debate teórico relativamente extenso e obter um framework de análise sobre a possível influência das notas dos alunos na avaliação que eles fazem de seus professores. Sobre desempenho acadêmico, entende-se, para fins deste trabalho, como o desempenho dos alunos em termos de média de suas notas nas disciplinas.

Parte-se da problemática de que o aluno é influenciado pela nota recebida dos professores das disciplinas e que, no momento da avaliação docente, ele pode evidenciar seu contentamento ou descontentamento com a nota recebida, seja pelos aparentes laços criados entre os discentes e os docentes considerados mais “bonzinhos”, ou pelas críticas dos discentes aos professores considerados mais “durões” (CLAYSON, 2009; CARREL, WEST, 2010; BENTON, CASHIN, 2012).

A interferência do desempenho acadêmico do aluno na avaliação do docente teoricamente não deve ser comprometida pelo processo de troca aparente que existe na relação avaliação-nota. Não deve existir interferência da nota recebida pelo aluno nas avaliações de aprendizagem sobre a avaliação que ele faz do docente. Portanto, é relevante retomar o debate sobre a influência da nota do aluno na avaliação do professor.

Avaliação docente e desempenho acadêmico discente

142

A partir da década de 1970, a validade das avaliações docentes feitas pelos discentes começou a ser questionada, devido a sua relação com as notas dos alunos. As pesquisas atribuíam à interferência das notas dos alunos um efeito negativo ou positivo sobre a avaliação dos professores (DE BEM, 2004; PRIMI, MORAES, 2005).

Na década de 1980, de acordo com De Bem (2004) e Primi e Moraes (2005), baseados em Greenwald (1997), os estudos correlacionais sobre a influência da nota na avaliação docente passaram a dar suporte às avaliações feitas pelos discentes, considerando que as interferências poderiam surgir de outros fatores que não eram as notas dos discentes como, por exemplo, tamanho da classe, interação do professor com a turma, clareza expositiva do professor, conteúdo do professor, a efetividade do ensino, a motivação dos estudantes ou o interesse prévio do aluno pela disciplina.

A partir da década de 1990 a discussão sobre a correlação entre variáveis e a avaliação docente pelo discente foram mais especificadas. De Bem (2004) e Primi e Moraes (2005) afirmam que a validade e a utilidade da avaliação dos estudantes em relação aos seus professores permeavam questões como: a) a avaliação pode ser influenciada por variáveis não relacionadas ao ensino em si?; b) em que nível essa correlação se encontra?; c) qual



a unidimensionalidade ou multidimensionalidade da medida?; e d) o tipo de avaliação serve aos propósitos principais de avaliar o desempenho docente e melhorar o ensino oferecido?

No contexto atual, tem-se verificado um fenômeno chamado inflação das notas ou *grade inflation*, como citado por Marsh (1984), que é justificado pela correlação entre nota do aluno e a avaliação que ele faz do docente, como apresenta Braga, Paccagnella e Pelizarri (2014).

As abordagens teóricas encontradas para explicar a inflação das notas são citadas por Johnson (2003), como a *teacher effectiveness* ou efetividade de ensino e a *grade-lenency*, conhecida também como leniência das notas citado por Morais (2005), ou ainda efeito de reciprocidade (CLAYSON, 2009) ou efeito de clemência (BRAGA; PACCAGNELLA; PELLIZZARI, 2014).

Conforme a abordagem sobre o *teacher effectiveness*, segundo Clayson (2009) e Johnson (2003), o aluno aprenderia mais com professores considerados bons, e por isso, receberia notas mais altas, devido a um aprendizado real. Já a abordagem sobre *grade-lenency*, seria a influência na avaliação propriamente dita, no qual o aluno dá uma nota boa ao professor porque recebeu uma nota boa, não sendo apresentados os reais desempenhos, nem do docente, nem do aluno.

Essa inflação de notas pode ocasionar consequências no modo de agir do docente e do discente. O professor pode mostrar-se menos rigoroso, ou mais “bonzinho” ao atribuir notas aos alunos, como citam Paiva e Sade (2006) e Bouth (2013). Isso, de acordo com Johnson (2003), impõe maiores dificuldades em analisar o ensino do professor ou classificar os alunos que realmente merecem as melhores notas.

Os estudos ainda são inconclusos ao abordar a relação entre a avaliação docente e o desempenho acadêmico discente. Alguns autores admitem uma correlação positiva entre as variáveis. Assim, quanto maior a nota do aluno, melhor a sua avaliação do docente. Ou, quanto pior a nota do aluno, pior a sua avaliação do docente.

Uma corrente de autores tenta explicar a relação entre as variáveis apresentando outros fatores, como a real aprendizagem do aluno ou a efetividade do professor. Outros autores consideram a correlação positiva muito fraca para ser significativa.

Por outro lado, existem aqueles que não acreditam na relação entre o desempenho acadêmico discente e a avaliação do docente feita pelo aluno. Os resultados discrepantes encontrados não permitem afirmar quando e por que a nota do aluno influencia a avaliação feita pelo discente.

O quadro 1 traz um apanhado sobre a associação entre a nota do discente e a avaliação docente, apresentando as diferentes posições dos autores sobre o assunto.

Quadro 1
Quadro resumo da relação entre avaliação docente e desempenho acadêmico discente

Relação positiva e significativa	Real aprendizado	Cohen (1981), Greenwald e Gillmore (1998), Moreira (1981), Marsh (1994; 2007)
	Pacto de leniência ou mediocridade	Moreira (1988), Clayson (2009), Krautmann e Sander (1999), Carrel e West (2010), Braga, Paccagnella e Pellizzari (2014)
Relação não significativa	Correlação positiva e não significativa	Marsh e Roche (1994), Johnson (2003), Weinberg, Fleisher e Hashimoto (2009), Benton e Cashin (2012)
	Correlação negativa e não significativa	Voecks e French (1960), Rayder (1968), Seiver (1983), Decanio (1986)
Relação com outras variáveis	Gênero	Krautmann e Sander (1999), Centra e Gaubatz (2000), Macnell, Driscoll e Hunt (2014), Boring (2015), Boring, Otoboni e Stark (2016)
	Diferenças individuais dos alunos	Marsh e Roche (1994), Marsh e Dunkin (1992)
	Idade	Moreira (1988), Benton e Cashin (2012)
	Nível de escolaridade	Carrell e West (2010)
	Experiência do professor	Feldman (1983), Renaud e Murray (1996)

Fonte: elaborado pelos autores.

A seguir, são apresentados estudos sobre a relação avaliação-nota e também a interferência de outras variáveis, a partir da seguinte estrutura



proposta: a) estudos que identificam relação positiva entre a nota do aluno e a avaliação docente pelo discente; b) estudos que apresentam uma relação não significativa entre nota do aluno e avaliação docente pelo discente; e c) estudos que apresentam a interferência de outras variáveis

Relação positiva entre nota do aluno e avaliação docente pelo discente

Um dos primeiros estudos da relação nota-avaliação docente ocorreu na década de 1970 na Universidade de *Utah*, envolvendo 637 estudantes de 17 cursos diferentes. Foi encontrada por Granzin e Panter (1973) uma correlação significativa entre as notas esperadas pelos alunos e suas avaliações sobre a qualidade do professor. Resultado similar foi obtido por Doyle e Whitely (1974), citados por Moreira (1988), ao analisar a correlação entre as notas finais dos alunos e a avaliação da eficácia geral do professor.

Carvalho (1990) realizou um estudo objetivando analisar o processo de avaliação docente através dos alunos do Departamento de Eletrônica e Sistemas da Universidade Federal de Pernambuco e a sua relação com as características do corpo docente. A coleta dos dados sobre as características dos professores e das notas dos alunos foi feita por meio da análise documental. Com a aplicação de questionários junto aos alunos, a autora realizou a avaliação dos docentes que atuaram na universidade entre os anos de 1986 a 1988. Por meio da análise estatística, ela concluiu que as notas obtidas pelos discentes relacionavam-se às avaliações que eles fizeram dos docentes de forma positiva.

Primi e Moraes (2005) investigaram a validade e precisão de um questionário de avaliação institucional por meio das respostas de 3.689 estudantes que avaliaram, voluntariamente, 568 professores e 720 disciplinas de 36 cursos de graduação e pós-graduação de uma universidade. A associação de dependência entre as variáveis nota do aluno na avaliação de aprendizagem e nota que ele atribui ao professor foi feita pelos autores. Eles não esperavam encontrar nenhuma relação entre as variáveis. Entretanto, descobriram que a relação entre a nota do discente e avaliação do docente foi estatisticamente significativa. A variável avaliação que o aluno faz do professor foi calculada pela média dos pontos obtidos com a resposta dos itens do questionário. A

variável nota do aluno foi obtida por meio da média final do desempenho do discente na disciplina do professor.

Em seguida, Primi e Moraes (2005) analisaram as relações entre as variáveis de maneira comparativa entre três grupos. O primeiro grupo era composto por alunos que apresentaram correlações positivas significativas entre as variáveis nota discente e avaliação docente. O segundo grupo era formado por alunos com correlações negativas e significativas. No terceiro grupo, estavam os casos em que não se verificou relação entre as variáveis. Para cada grupo, os autores compararam os resultados médios entre as variáveis. No primeiro grupo, no qual existia a correlação positiva, as notas atribuídas aos professores e as notas dos alunos variaram mais do que nos demais grupos. Os alunos desse grupo apresentavam as menores notas. Assim, os autores concluíram que, em 12,2 % dos casos, houve relação entre a nota discente e avaliação que ele faz do docente, número que, apesar de não elevado, não pode ser desconsiderado.

Clayson (2009) realizou uma pesquisa bibliográfica em busca de artigos que tratam da associação entre a avaliação do docente pelo aluno (*Student Evaluations of Teaching – SET*) e a aprendizagem do discente. No total, o autor encontrou 42 estudos sobre o assunto. O primeiro artigo foi publicado em 1953 e o último artigo foi do ano de 2007. A maioria das pesquisas que fazem a associação entre a nota do aluno e a avaliação docente foi iniciada a partir de 1970. Dos 42 estudos encontrados, somente dez não apresentavam associação entre avaliação que o discente faz do docente e a nota do aluno. Dos 32 estudos que abordavam a associação, 13 artigos apresentaram uma correlação positiva e significativa entre as variáveis.

Em suas discussões, Clayson (2009) relata que os estudos mais antigos sobre a relação entre as variáveis parecem ter resultados mais significativos do que os estudos mais recentes. Isso fez com que ele incluísse a idade da publicação como variável de controle e levou a considerar que essas diferenças devem-se ao fato de que os pesquisadores mais novos têm técnicas estatísticas mais sofisticadas ao seu alcance.

Benton e Cashin (2012) efetivaram um estudo, visando à atualização do artigo publicado por Cashin (1995), resumindo as principais pesquisas e literatura das avaliações do professor pelo estudante, obtidas na base ERIC, entre os anos de 1970 a 2010. No final de 2010, havia 2.875 referências que



retornaram a pesquisa com as palavras-chaves: avaliação do aluno e desempenho do professor. Como destaque em relação aos resultados sobre a relação entre a nota do aluno e a avaliação que ele faz do professor, os autores apontaram os estudos de Howard e Maxwell (1980; 1997), Braskamp, Branderburg e Ory (1984), Feldman (1997), Marsh e Roche (2000), Centra (2007) e Marsh (2007), todos corroborando a correlação positiva entre as variáveis.

Nos resultados encontrados por Benton e Cashin (2012) sobre os trabalhos elaborados por Feldman (1989), Cohen (1981), Benton, Duchon e Pallet (2011), as avaliações dos alunos correlacionaram-se positivamente com a nota do discente, levando-se em consideração as seguintes dimensões: aprendizagem, organização do curso, clareza do professor, respeito aos estudantes, estímulo do professor e interesse do aluno.

Feldman (2007) relatou as correlações médias entre uma medida de desempenho do aluno e 24 dimensões de um instrumento de avaliação docente. Embora as correlações entre a nota do aluno e a avaliação do professor não fossem tão fortes, todas demonstraram relacionamento positivo.

Boring, Otoboni e Stark (2016) procederam a um estudo sobre a influência do gênero e da expectativa de nota do aluno na avaliação docente com 4.423 alunos, que avaliaram 379 professores em seis cursos de primeiro ano em uma universidade francesa. Os dados também foram obtidos de questionários aplicados de maneira *on-line* por uma universidade dos Estados Unidos, entre os anos de 2008 a 2013. Antes de fazer suas considerações sobre o estudo, os autores descrevem as características do mesmo. As notas obtidas foram disponibilizadas para os alunos antes de realizarem a avaliação docente. As avaliações do ensino foram obrigatórias, com uma taxa de retorno aproximada de 100%. Foram avaliados os professores (instrutores de seção) das disciplinas de Macroeconomia, Microeconomia, História, Sociologia e Instituições Políticas. O instrumento de avaliação da universidade americana tratava de questões relacionadas ao profissionalismo, plenitude, cuidado, entusiasmo, comunicação, utilidade, *feedback*, prontidão, consistência, imparcialidade, responsividade, elogio, conhecimento e clareza. Para a relação entre a nota e a avaliação do ensino, os resultados apresentaram uma associação negativa e não significativa apenas para a disciplina de Instituições Políticas ($r = 0,32$). Nas demais disciplinas, os valores da correlação foram significativos e positivos: História (0,32), Macroeconomia (0,15), Microeconomia (0,13), Ciência Política (0,17) e Sociologia (0,24).

Em resumo, os autores concluíram que a correlação média entre a avaliação que o aluno faz do professor e a nota dele em cada disciplina é positiva e significativa. Entretanto, o relacionamento entre a avaliação do docente pelo discente e a nota final do aluno, apesar de ser positivo, se mostra enfraquecido.

A correlação avaliação-nota positiva é explicada por diversos autores pesquisados com base em duas perspectivas distintas: pela real aprendizagem do aluno; ou pela existência do pacto de leniência, ou efeito de reciprocidade.

Correlação positiva explicada pela real aprendizagem do aluno

Através de uma meta-análise sobre 68 cursos, Cohen (1981) encontrou uma correlação positiva entre a nota do aluno e avaliação docente nos seguintes constructos: conquista ou aprendizado do aluno (0,47); avaliação total do curso (0,47); avaliação global do professor (0,44); habilidade do professor (0,50); estrutura do professor (0,47); relacionamento do professor (0,31) e interação do professor (0,22). O autor conclui que tais correlações podem, de fato, ser fruto da real aprendizagem do aluno, mostrando que a avaliação docente pelo discente poderia ser uma medida de eficácia de ensino.

Os relacionamentos positivos entre a nota do aluno e a avaliação que ele faz do professor são justificados por Greenwald e Gillmore (1998) e Moreira (1981). Os autores entendem que a eficácia de ensino do professor, a qualidade instrucional do docente e a motivação do aluno fazem com que o discente aprenda mais e obtenha uma nota mais alta, o que, conseqüentemente, impacta uma melhor avaliação que ele faz do docente. Marsh (1984; 2007) segue a mesma linha e argumenta que um ensino mais efetivo, proporciona um melhor aprendizado, aumentando a nota dos professores avaliados. Assim, o aluno com maior nota fica mais satisfeito com a aprendizagem recebida e, conseqüentemente, avalia melhor o professor.

Centra (2007) acrescenta que o aluno avalia melhor o professor que tem uma metodologia mais elaborada e que gasta mais tempo investindo no preparo de aulas. Nessa linha, Benton e Cashin (2012) destacam ainda que as características pessoais dos professores como clareza na apresentação ou estímulo dado ao discente permitem que os alunos aprendam mais e, assim, faz com que recebam as melhores avaliações.



Contudo, Santoro, Yamashita e Assenhaimer (2012) advertem que, embora os professores que costumam dar as notas maiores sejam os mais bem avaliados, essa informação, de forma isolada, não é suficiente para afirmar que os professores mal avaliados pelos alunos sejam de fato “ruins”.

Correlação positiva explicada pelo pacto de leniência

Tejedor e Monteiro (1990) entendem que existe um sentimento entre os professores no sentido de que os alunos com notas mais altas os avaliam mais positivamente. Moreira (1988) explica que autores que seguem essa linha entendem que o professor acaba sendo corresponsável pela avaliação, uma vez que tenderiam a atribuir notas similares aquelas que obteve ou, por sua vez, os alunos avaliaram melhor os professores que lhes deram notas mais altas. O aluno, então, associaria seu sucesso ou insucesso na disciplina com a avaliação que faz do professor. Sendo assim, “[...] o binômio nota-avaliação fecha-se em um círculo sem abertura” (MOREIRA, 1988, p. 77). Em outras palavras, as percepções dos alunos sobre suas notas estão relacionadas com as avaliações dos professores devido ao pacto de leniência ou devido ao “efeito de reciprocidade”, termo cunhado por Clayson (2009).

Em suas análises, Krautmann e Sander (1999) utilizaram os dados de avaliações de estudantes de cursos de economia ministrados na Universidade De Paul, em Chicago, entre os anos de 1994 a 1996. A variável principal era a nota que o aluno esperava receber no curso. Os resultados indicaram uma correlação existente entre a nota esperada e a avaliação docente (0,29), mas que caía consideravelmente (para 0,03) quando variáveis de identificação foram excluídas. Em suas análises, os autores afirmam que os resultados estatísticos obtidos indicam que as avaliações dos alunos a respeito dos professores estão positivamente relacionadas às notas esperadas. Assim, quanto melhor a nota que o aluno espera receber, maior é a classificação que ele faz do professor, mostrando-se assim o efeito do pacto de leniência. Assim, os autores concluem que as notas afetam as avaliações dos alunos, sugerindo que o docente tem a possibilidade de “comprar” melhores avaliações dos alunos através da redução de seus padrões de qualificações.

Para Carrell e West (2010), os professores podem influenciar a avaliação feita pelo discente ao aumentar sua nota, o que não demonstraria a

verdadeira aprendizagem do aluno, sendo coerente com as ideias de reciprocidade, leniência ou efeito de clemência citadas por Clayson (2009), Moraes (2005) e Braga, Paccagnella e Pellizzari (2014). Os autores efetivaram um estudo de dez anos com 10.534 alunos da Academia da Força Aérea dos Estados Unidos, onde existe uma distribuição aleatória de alunos por professor. Todos os docentes ensinam o mesmo programa de estudo e aplicam as mesmas provas, dessa forma reduzindo a interferência da classificação. Os resultados mostram que existem diferenças entre o desempenho do aluno e a avaliação do professor. As notas dos alunos são positivamente correlacionadas com a avaliação que eles fazem dos professores de cursos introdutórios, tanto na disciplina regular quanto nas optativas. Para os autores, um professor que ensina mais para a avaliação devido a sua experiência, pode ter melhor desempenho na avaliação docente, mas nem por isso ser um bom professor ou ser melhor que o professor que não ensina para as provas.

Braga, Paccagnella e Pellizzari (2014), em seu estudo desenvolvido numa universidade italiana, constataram que professores que avaliam os discentes com notas altas são também avaliados com notas altas. Os autores também identificaram que os melhores alunos, em termos de notas nas disciplinas, atribuíram as notas com maior variância nas avaliações dos professores, ou seja, a diferença entre as classificações que os professores receberam eram as maiores.

Como forma de amenizar o efeito do pacto de leniência, Benton e Cashin (2012) sugerem que sejam tomadas algumas medidas como a revisão do material utilizado pelo professor por colegas que entendam do assunto e a revisão dos resultados das provas e testes aplicados, de maneira a julgar os padrões do curso e os critérios de avaliação dos alunos adotados pelo professor. Os professores também podem ser avaliados de outras formas como a avaliação pelos pares, na qual os professores assistem às aulas uns dos outros para atribuir as notas avaliativas, ou mesmo através de investigações aprofundadas com os alunos, usando-as de forma comparativa com o encontrado na aplicação do questionário.

O pacto de leniência na relação entre nota do discente e avaliação do docente também está presente quando os alunos que não estudam, tiram notas baixas e fazem as piores avaliações dos docentes. Os alunos que não gostam de estudar, especialmente os menos capazes, avaliam o professor com base no quanto gostaram do curso e, assim, muitas vezes apresentam



resultados de retaliação ao professor, avaliando-o com nota mais baixa, conforme apresentado por Braga, Paccagnella e Pellizzari (2014).

Relação não significativa entre nota do aluno e avaliação docente pelo discente

Apesar de aceitarem uma correlação positiva entre a avaliação docente feita pelo discente e a nota do aluno, autores como Marsh e Roche (1994) acreditam que esta é muito pequena para ser significativa, não sendo, portanto, tão forte a influência das notas nas avaliações dos docentes. Os autores consideram ainda que as avaliações feitas pelos discentes não devem ser abandonadas devido a essa relação.

A conclusão de Benton e Cashin (2012) sobre a relação nota-avaliação foi no sentido de que não existe uma correlação conclusiva entre o índice GPA (*Grade Point Average*, índice utilizado para medir o desempenho acadêmico dos estudantes americanos) e uma melhor avaliação do docente. Mesmo assim, os autores defendem que o ensino de melhor qualidade afeta a real aprendizagem dos alunos e isso pode ser refletido em avaliação dos docentes melhores também.

Estudos como os de Johnson (2003) e Weinberg, Fleisher e Hashimoto (2009), apesar de considerarem uma relação entre as variáveis, admitem que essa relação pode não ser encontrada quando são utilizadas medidas mais objetivas de aprendizagem. As medidas advindas dos questionários de avaliação docente dos alunos e professores deixariam de ser subjetivas e, se fossem medidas diretas, a correlação tenderia a cair em intervalos não significativos.

Clayson (2009) relata que também não encontrou limitações aparentes nos achados de Johnson (2003) ou de Weinberg, Fleisher e Hashimoto (2009) sobre a relação não significativa entre as variáveis. Quanto mais objetivo e acurado é o processo de medição com inclusão de sofisticadas técnicas estatísticas, menor a associação entre nota do aluno e avaliação que ele faz do docente. Os objetivos dos instrumentos avaliatórios devem ser relacionados à aprendizagem e consistentes com as percepções dos alunos para serem válidos.

Ainda que as conclusões da maior parte dos autores citados apontem para uma relação entre desempenho acadêmico discente e a avaliação

docente feita pelo aluno, alguns, notadamente de estudos mais antigos, apresentam uma linha de raciocínio inversa. Voeks e French (1960), citados por Moreira (1988), descobriram, por meio dos seus estudos nos departamentos da Universidade de Washington, que os professores com as melhores avaliações raramente atribuíam as melhores notas aos alunos, concluindo que os alunos não são influenciados pelo efeito da nota, mesmo quando avaliam traços particulares dos docentes, como a clareza na apresentação ou estímulo dado ao discente.

Rayder (1968), citado por Moreira (1986), por meio de um questionário com três questões, também verificou em sua pesquisa que a avaliação do professor feita pelo discente estava desvinculada do desempenho acadêmico do aluno, em função da relação negativa entre as variáveis, posição também defendida por Seiver (1983) e Decanio (1986), apresentados em Krautmann e Sander (1999).

Outras variáveis intervenientes da avaliação docente

152

Além da influência da nota do discente na avaliação que ele faz do docente, destacam-se outros fatores intervenientes dessa relação, como: tamanho das turmas, gênero do aluno e do professor, interação existente entre docente e discente, empenho dos estudantes com o estudo, interesse prévio pelo curso e disciplina, nível de escolaridade do docente, personalidade do professor e o momento da aplicação dos questionários.

As diferenças individuais dos alunos, como motivação, interesse anterior pela matéria e habilidade com o conteúdo afetam a avaliação feita pelos discentes sobre o docente no sentido de que alunos com interesse prévio pela disciplina tendem a avaliar melhor o professor, consoante Marsh e Roche (1994) e Marsh e Dunkin (1992).

Já o gênero surge tanto como não interveniente da relação nota-avaliação, como no trabalho de Krautmann e Sander (1999) e tanto como interveniente, conforme os trabalhos de Centra e Gaubatz (2000), Macnell, Driscoll e Hunt (2015), Boring (2014) e Boring, Otoboni e Stark (2016).

O gênero do estudante foi analisado por Centra e Gaubatz (2000). Por meio de uma pesquisa com 741 turmas e aplicação do questionário SIR-II, os autores concluíram que as professoras receberam pontuação mais elevada



quando avaliadas pelas alunas. Já os professores não foram classificados de maneira diferente por alunos ou alunas. As dimensões em que houve diferença significativa entre a avaliação de gênero foram na Organização, Interação professor e aluno e Avaliações, Exames e Classificação. Os autores entendem que tal diferença deu-se pelos seguintes motivos: os alunos veem os professores como mais organizados e sistematizados, enquanto as alunas veem as professoras como mais interativas e que fornecem mais *feedbacks* sobre as avaliações. Os autores concluem que, embora as diferenças fossem estatisticamente significativas, elas poderiam ser geradas pelas diferenças de ensino entre os professores. As professoras tendem a usar métodos de ensino mais agradáveis para os alunos como, por exemplo, a discussão em vez da leitura.

Capelleras e Vergés (2001), em estudo com 811 alunos, identificaram que a diferença de gênero não é significativa quando o aluno avalia as atitudes e comportamentos do professor. A diferença ocorre na avaliação de outras dimensões, como instalações e equipamentos, na qual o aluno do sexo masculino atribui maior importância. Sobre a dimensão Organização do curso, as alunas atribuem maior importância.

Benton e Cashin (2012) mostram os estudos de Feldman (1992) no qual, por meio de uma revisão em 14 estudos laboratoriais ou experimentais (onde os alunos classificaram descrições de professores fictícios que variaram em gênero), encontraram poucas diferenças de gênero nas classificações globais. Entretanto, ao considerar a interação gênero do professor e gênero do aluno, Feldman (1993) descobriu que as alunas do sexo feminino tendiam a avaliar melhor os professores do sexo feminino, enquanto os estudantes do sexo masculino tendem a atribuir notas mais elevadas aos instrutores masculinos.

MacNell, Driscoll e Hunt (2015) apontaram um viés de gênero na avaliação docente, já que os alunos percebem, avaliam e tratam os instrutores do sexo feminino de forma diferente do que os instrutores do sexo masculino. Os autores sugerem que as professoras devem trabalhar mais para receber avaliações comparáveis com os professores do gênero masculino, sendo uma deficiência na classificação de ensino.

Boring (2014) encontrou um viés na avaliação docente pelo discente, oriundo da diferença de gênero e estereótipos. Os alunos do gênero masculino tendem a atribuir notas mais altas aos professores do mesmo gênero. Esses

resultados sugerem que os alunos avaliam mais os professores com base no gênero do que com base na capacidade do professor.

Nesse mesmo sentido, Boring, Otoboni e Stark (2016) confirmam o viés do gênero na avaliação do ensino e concluem que a avaliação discente sobre o desempenho docente não deve ser utilizada para uso de decisão de contratação de pessoal. Em geral, os professores do gênero feminino são piores avaliados que os professores do gênero masculino. As análises separadas por gênero do aluno mostram que estudantes do sexo masculino tendem a dar maiores pontuações para os professores do sexo masculino. Os alunos do sexo masculino dão maiores notas e todas significativas para os professores do mesmo sexo nas disciplinas de História, Microeconomia, Macroeconomia, Ciência Política e Instituições Políticas. Na disciplina de Sociologia, as avaliações do professor são maiores no gênero masculino do que no feminino, mas o efeito não é estatisticamente significativo. Esses autores apresentam que os instrutores masculinos receberam dos alunos de mesmo gênero avaliação mais elevada. Entretanto, as notas desses mesmos alunos, nas disciplinas lecionadas por professores do gênero masculino, eram piores do que as alunas do sexo feminino. A correlação entre o gênero feminino e avaliação do docente são, em sua maioria, não significativas estatisticamente e negativas: História, Instituições Políticas, Macroeconomia, Microeconomia e Sociologia. Somente a disciplina de Ciência Política é positiva, mas não significativa.

Sobre a interferência da idade na avaliação docente, Moreira (1988) identificou que a faixa etária influenciava no padrão de professor preferido, mas não necessariamente na avaliação do mesmo. Já Benton e Cashin (2012), apoiados em McKeachie (1979) e Centra (1979), relatam que a idade tem pouco efeito nas avaliações dos docentes feitas pelos estudantes.

Sobre a interferência do nível de escolaridade, Carrell e West (2010) identificaram, em sua meta-análise, que variáveis como nível de escolaridade do professor (graduado, especialista, mestre ou doutor) e experiências de ensino (anos de docência) provocam interferências na avaliação feita pelo discente. Assim, os professores com menos experiência e que não possuem doutorado são mais bem avaliados pelos alunos nos cursos regulares, mas piores avaliados em disciplinas optativas.

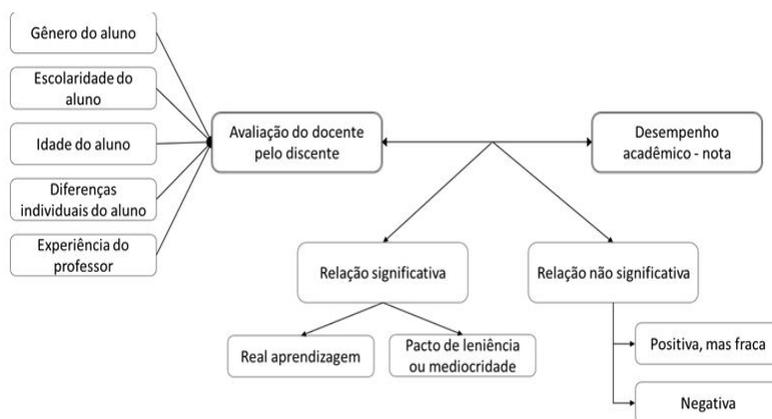
Sobre essa relação, Benton e Cashin (2012) descobriram que não existe correlação entre os anos de experiência do professor e avaliação



docente pelo discente. No entanto, os autores mostram outros estudos como Feldman (1983), Renaud e Murray (1996) que relataram correlações negativas, isto é, os professores mais experientes recebem as classificações mais baixas.

O framework proposto de análise parte da relação avaliação-nota, tendo ênfase na avaliação. A partir daí, têm-se os resultados empíricos obtidos, tendo como base a significância da relação. Aqueles que argumentam pela positividade da relação o fazem a partir de posições distintas: real aprendizagem ou pacto de leniência/mediocridade. Aqueles que argumentam pela fraca relação defendem relações obtidas não significativas, sendo em alguns casos até negativa a relação. Por fim, adicionam-se alguns elementos variáveis que foram identificadas na literatura como relevantes para o entendimento da avaliação do docente. A figura 1 representa o framework proposto.

Figura 1
Framework de análise da relação avaliação-nota



Fonte: elaborado pelos autores.

Considerações finais

Em face de todo o exposto, verifica-se que a relação entre a nota do aluno e a avaliação que ele faz do docente é ainda palco de controvérsias entre os autores. As pesquisas sugerem haver uma interferência da nota na avaliação docente, de forma que a correlação entre as variáveis é positiva, o

que faz com que os alunos com notas melhores avaliem melhor os professores e o inverso, alunos com notas piores avaliem pior os professores. Entre esses autores, eles se dividem naqueles que acreditam que essa relação seja fruto de um pacto de leniência ou efeito de reciprocidade entre professor e aluno, e aqueles que acreditam que seja fruto de uma verdadeira efetividade do professor, o que permite ao aluno a aprendizagem de maneira real.

Por outro lado, existem autores que argumentam pela não existência da influência da nota na avaliação docente, apresentando uma correlação positiva ou uma correlação negativa não significativa entre as variáveis.

Mesmo os que encontraram uma correlação positiva e significativa entre as duas variáveis, não desaprovam o uso desse tipo de avaliação, mas procuram explicar as razões da presença dessa correlação, baseando-se em outras variáveis que podem interferir na avaliação, como a habilidade do professor, o estímulo ao docente, ou empenho dos estudantes com o ensino que elevam as percepções do estudante.

As discussões têm apontado que em 60 anos de estudos sobre a associação entre a aprendizagem do aluno e a avaliação do docente pelo discente, mais importante do que saber se existe a relação nota-avaliação é buscar identificar quando ela ocorre, seguindo as ideias de Clayson (2009) e, a partir daí, tentar isolar seu efeito a fim de obter melhores avaliações dos docentes.

As diferenças nos achados sobre a associação entre a nota e avaliação não são apenas frutos de diferentes abordagens metodológicas, mas também representam a realidade de cada trabalho pesquisado, corroborando o pensamento de Clayson (2009). De fato, entende-se que o uso de abordagens metodológicas distintas e técnicas estatísticas mais avançadas podem ajudar na compreensão da relação avaliação-nota, principalmente no que se refere à significância da relação e, ainda de forma mais destacada, quando há e qual o efeito do pacto de leniência na avaliação do docente. Apenas com esses avanços, será possível garantir a validade da avaliação e, assim, usá-la para as devidas melhorias.



Referências

- ABRAMI, Philip; D'APOLLONIA, Sylvia. Current concerns are past concern. **American Psychologist**, Washington, v. 54, n. 1, p. 519-520, jul. 1999.
- BENTON, Stephen; CASHIN, William. **Student ratings of teaching**: a summary of the research and literature. IDEA paper n. 50. Manhattan, K. S: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development, 2012.
- BENTON, Stephen; DUCHON, Dennis, PALLETT, William. Validity of student self-reported ratings of learning. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Kennesaw, v. 38, n. 4, p. 1-12, 2011.
- BORING, Anne. Gender biases in student evaluations of teachers. **OFCE-PRESAGE SCIENCES PO and LEDa-DIAL**, Paris, n. 13, p. 1-67, abr. 2014.
- BORING, Anne; OTOBONI, Kellie; STARK, Philip. Student Evaluations of Teaching (Mostly) Do Not Measure Teaching Effectiveness. **Science Open Research**, Berkeley, p. 1-11, 2016.
- BOUTH, Raimundo Nonato de Souza. Avaliação docente antidemocrática: influência na prática pedagógica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 2, p. 386-390, jul./dez. 2013.
- BRAGA, Michela; PACCAGNELLA, Marco; PELLIZZARI, Michele. Evaluating students' evaluations of professors. **Economics of Education Review**, Amsterdam, Elsevier, n. 41, p. 71-88, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.04.002>. Acesso em: 01 jul. 2018.
- BRASKAMP, Larry; BRANDERBURG, Dale; ORY, John. **Evaluating teaching effectiveness**: A practical guide. Beverly Hills, CA: Sage, 1985.
- CAPELLERAS, Joan Lluís; VERGÉS, José Veciana. **Calidad de servicio em la Enseñanza Universitaria**: desarrollo y validación de una escala de medida. Documento de Trabajo nº 2001/4. Barcelona: Universidade de Barcelona, Departamento de Economia, 2001.
- CARRELL, Scott; WEST, James. Does Professor Quality Matter? Evidence from Random Assignment of Students to Professors. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 118, n. 3, p. 409-432, 2010.
- CARVALHO, Eleonora. **Desempenho docente**: o caso do Departamento de Eletrônica e Sistemas da Universidade Federal de Pernambuco. 1990. 123f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1990.

CASHIN, Willian. Students do rate different academic fields differently. In: THEALL, Michael; FRANKLIN, Jennifer (Org.). **New Directions For Teaching and Learning-Student ratings of Instruction: issues for improving practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

CENTRA, John. **Determining faculty effectiveness**. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

_____. **Enhancing your teaching through use of the SIR II report: suggestions for improvement**. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2007.

CENTRA, John; GAUBATZ, Noreen. Is there Gender Bias in student evaluations of teaching? **The Journal of Higher Education**, Columbus, v. 71, n. 1, p. 17-33, jan./fev. 2000.

CLAYSON, Dennis. Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn? A Meta-Analysis and Review of the Literature. **Journal of Marketing Education**, Carolina do Norte, v. 31, n. 1, p. 16-30, abr. 2009.

COHEN, PETER. Student rating of instruction and student achievement: a metaanalysis of multisection validity studies. **Review of Educational Research**, Hanover, v. 3, p. 281-309, 1981.

DE BEM, Amiltom Barreto. **Confiabilidade e validade estatísticas da avaliação docente pelo discente: proposta metodológica e estudo de caso**. 2004. 296f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

DECANIO, Stephen. Student evaluations of teaching: a multinomial logit approach. **The Journal of Economic Education**, Philadelphia, v. 17, n. 3, p. 165-176, 1986.

DOYLE, Kenneth; WHITELY, Susan. Student Ratings as Criteria for Effective Teaching. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 1, n. 3, p. 259-274, 1974.

FELDMAN, Kenneth. Seniority and experience of college teachers as related to evaluations they receive from students. **Research in Higher Education**, New York, v. 18, n. 1, p. 3-124, 1983.

_____. Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators and external (neutral) observers. **Research in Higher Education**, New York, v. 30, n. 1, p. 137-194, 1989.

_____. College students' views of male and female college teachers: part I-evidence from the social laboratory and experiments. **Research in Higher Education**, New York, v. 33, n. 1, p. 317-375, 1992.

_____. College students' views of male and female college teachers: part II-evidence from students' evaluations of their classroom teachers. **Research in Higher Education**, New York, v. 34, n. 1, p. 151-211, 1993.



_____. Identifying exemplary teachers and teaching: evidence from student ratings. In: PERRY, Raymond ; SMART, John (Org.). **Effective teaching in higher education**: research and practice. New York: Agathon Press, 1997.

_____. Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In: PERRY, Raymond; SMART, John (Org.). **The scholarship of teaching and learning in higher education**: an evidence-based perspective. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007.

GOMES, Cristiano Mauro Assis; BORGES, Oto. Limite da validade de um instrumento de avaliação docente. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 391-401, dez. 2008.

GRANZIN, Kent; PAINTER, John. A new explanation for student course evaluation tendencies. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 10, n. 2, p. 115-124, 1973.

GREENWALD, Anthony. Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. **American Psychologist**, Washington, v. 52, n. 11, p. 1182-1186, 1997.

GREENWALD, Anthony; GILLMORE, Gerald. How useful are student ratings? Reactions to comments on the Current Issues Section. **American Psychologist**, Washington, v. 53, n. 11, p. 1228-1229, jul. 1998.

HOWARD, George; MAXWELL, Scott. The correlation between student satisfaction and grades: A case of mistaken causation? **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 72, n. 6, p. 810-820, 1980.

_____. Do grades contaminate student evaluations of instruction? **Research in Higher Education**, Ponte Vedra Beach, v. 16, p. 175-188, 1982.

JOHNSON, Valen. **Grade inflation**: A crisis in college education. New York: Springer-Verlag, 2003.

KRAUTMANN, Anthony; SANDER, William. Grades and student evaluations of teachers Department of Economics. **Economics of Education Review**, Chigago, n. 18, p. 59-63, 1999.

KULIK, James; McKEACHIE, Wilbert. The evaluation of teachers in higher education. **Review of Research in Education**, Washington, v. 3, n. 1, p. 210-240, 1975.

MACNELL, Lillian; DRISCOLL, Adam; HUNT, Andrea. What's in a Name: Exposing Gender Bias in Student Ratings of Teaching. **Innovative Higher Education**, Tallahassee, v. 40, n. 4, p. 291-303, 2015.

MARSH, Herbert. Student's evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potencial biases, and utility. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 76, n. 5, p 707-754, 1984.

_____. Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In: PERRY, Raymond; SMART, John (Org.). **The Scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective**. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007.

MARSH, Herberth; DUNKIN, Michael. Student's evaluation of university teaching: A multidimensional perspective. In: PAULSEN, Michael. **Higher education: handbook of theory and research**. New York: Agathon, 1992.

MARSH, Herberth; ROCHE, Lawrence. **The use of students evaluations of University Teaching to improve teaching effectiveness**. Canberra: Department of Employment Education and Training, 1994.

_____. Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, and innocent bystanders. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 92, n. 1, p. 202-22, 2000.

MCKEACHIE, Wilbert. Student ratings of faculty: a reprise. **Academe**, Washington, v. 65, n. 6, p. 384-397, 1979.

MORAIS, Natércia Margarida da Conceição Ferreira. **Percepção do ensino pelos alunos: proposta de instrumento de avaliação para ensino superior**. Braga: Universidade do Minho, 2005, 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2005.

MOREIRA, Marco Aurélio. Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário. **Educação e Seleção**, São Paulo, v. 4, n. 119, p. 109-124, jul./dez. 1981.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Avaliação do professor universitário pelo aluno: possibilidades e limitações**. 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. Fatores influentes na avaliação do professor pelo aluno: uma revisão. **Educação e Seleção**, Fundação Carlos Chagas, v. 17, p. 73-87, 1988.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; SADE, Liliane Assis. Avaliação, cognição e poder. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 33-57, 2006.

PRIMI, Ricardo; MORAES, Ilmara Fátima. Validade de um instrumento de Avaliação de Desempenho de Docentes do Ensino Superior. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Sorocaba, v. 10, n. 3, set. 2005.

RAYDER, Nicholas F. College Student Ratings of Instructors. **The Journal of Experimental Education**, Philadelphia, v. 37, n. 2, p. 76-81, 1968.



RENAUD, Robert; MURRAY, Harry. Aging, personality, and teaching effectiveness in academic psychologists. **Research in Higher Education**, Ponte Vedra Beach, v. 37, n. 3, p.323-340, 1996.

ROTEM, Ariem; GLASMAN, Naftaly. On the effectiveness of students' evaluative feedback to university instructors. **Review of Educational Research**, Washington, v. 49, n. 1, p. 497-511, 1979.

SANTORO, Bruno Faccini; YAMASHITA, André Shigueo; ASSENHAIMER, Cristhiane. Elaboração e análise de questionários de avaliação de disciplinas de pós-graduação em Engenharia de disciplinas de pós-graduação em Engenharia Química. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 40; 2012, Belém. **Anais...** Belém: Universidade Federal do Ceará, 2012.

SEIVER, Daniel. Evaluations and grades: a simultaneous framework. **The Journal of Economic Education**, Philadelphia, v. 14, n. 3, p. 32-38, 1983.

TEJEDOR, Francisco Javier; MONTEIRO, Maria Lourdes. Indicadores de la calidad docente para la evaluacion del professor universitario. **Revista Española de Pedagogia**, Del Valle, v. 48, n. 186, p. 259-27, 1990.

VOEKS, Virginia; FRENCH, Graça. Are student ratings of teachers affected by grades? **Journal of Higher Education**, Columbus, v. 31, n. 6, p 330-333, 1960.

WEINBERG, Bruce; FLEISHER, Belton; HASHIMOTO, Masanori. Evaluating methods for evaluating instruction: the case of higher education. **Journal of Economic Education**, Philadelphia, v. 40, n. 3, p. 227-261, 2009.

161

Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão

Universidade Federal da Bahia (Brasil)

Escola de Administração

Linha de Pesquisa: Avaliação, Gestão de IES, Mestrados Profissionais e Ensino e Pesquisa em Administração

E-mail: roberto.brazileiro@ufba.br

Ms. Anamaria Azevedo Lafetá Rabelo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (Brasil)

Bolsista do Programa de Bolsas para Qualificação de Servidores (PBQS)

Campus Avançado Janaúba | Minas Gerais

Linha de Pesquisa: Avaliação docente, Avaliação e acompanhamento de egressos

E-mail: anamaria.rabelo@ifnmg.edu.br

Recebido 21 ago. 2018

Aceito 19 out. 2018



A Cultura Material egípcia do Museu Nacional: Ensino de História através de uma proposta pedagógica

Valéria Marques dos Santos Tavares
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)
Beatriz Moreira da Costa
Universidade Federal Fluminense
Regina Maria da Cunha Bustamante
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

Resumo

O objetivo desse artigo é analisar a produção de conhecimento histórico escolar através de ações pedagógicas fundamentadas na cultura material egípcia do Museu Nacional. Para tanto, selecionamos a estela de Uerhap-Renefsonb, que pertence ao acervo do Museu Nacional, localizado no Rio de Janeiro, utilizando como tema norteador a alimentação. Este tema foi privilegiado porque a alimentação é um ato cultural e histórico, carregado de peculiaridades, simbolismos e significados, presentes desde a sua produção até o seu consumo. Nosso estudo de caso foi uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. O referencial teórico utilizado foi baseado na Educação Patrimonial e o procedimento metodológico aplicado foi o proposto pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), adaptado por Maria de Lourdes Parreiras Horta. Verificou-se a eficácia da ação pedagógica realizada no que diz respeito à fixação e apropriação do conhecimento sobre o tema trabalhado. Palavras-chave: Educação patrimonial. Cultura material. Educação Básica. Egito Antigo.

163

The Egyptian Material Culture of the Museu Nacional: Teaching of History through a pedagogical proposal

Abstract

The aim of this article is to analyze the production of scholastic historical knowledge through pedagogical actions based on the Egyptian material culture of the Museu Nacional. For this purpose, we have chosen the stele of Uerhap-Renefsonb, which belongs to the collection of the Museu Nacional, in Rio de Janeiro, using feeding as a guiding theme. This subject was privileged because alimentation is a cultural and historical act, loaded with peculiarities, symbolisms and meanings, present from its production to its consumption. Our case study was an elementary school's 3rd grade class from a municipal school in the city of Rio de Janeiro. The theoretical framework used was based on Patrimonial Education and the applied methodological procedure was the one proposed by Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), adapted



by Maria de Lourdes Parreiras Horta. It was verified the effectiveness of the pedagogical action carried out concerning the fixation and appropriation of the knowledge about the theme worked. Keywords: Heritage education. Material culture. Basic education. Ancient Egypt.

La Cultura Material egípcia del Museu Nacional: Enseñanza de la Historia a través a través de una propuesta pedagógica

Resumen

El propósito de este artículo es reflexionar acerca de la enseñanza de la historia antigua en la educación básica a través de la producción de aparatos pedagógicos basados en la cultura material. Para eso, se ha seleccionado la estela egípcia de Uerhap-Renefsonb, que pertenece a la colección del Museu Nacional, en Rio de Janeiro, utilizando la comida como tema central. Este tema fue elegido, porque la comida es un acto cultural e histórico, cargado de peculiaridades, simbolismos y significados, presente desde su producción hasta su consumo. Nuestro estudio de caso se ha dado en una clase del 3º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela municipal de la ciudad de Rio de Janeiro. El referencial teórico utilizado fue basado en la Educación Patrimonial y el procedimiento metodológico aplicado fue el propuesto por el Instituto Del Patrimônio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), adaptado por Maria de Lourdes Parreiras Horta. Se ha verificado la eficacia de la acción pedagógica realizada en lo que se refiere a la fijación y apropiación del conocimiento sobre el tema trabajado.

Palabras clave: Educación patrimonial. Cultura material. Educación Básica. Antiguo Egipto.

164

Introdução

Com a vinda da família real para o Brasil, ocorrida em 1808, muitas das instituições culturais portuguesas foram transferidas para cá com o intuito de darem suporte a todos os anseios da Corte e consolidar o projeto civilizatório da nova sede do Império. Dentro deste contexto, Dom João VI cria em 1818 o Museu Real, que é hoje conhecido como o Museu Nacional¹, pertencente a Universidade Federal do Rio de Janeiro e localizado no Palácio de São Cristóvão, na Quinta da Boa Vista. O modelo desse projeto civilizatório era voltado para a Europa, assim o Museu Real estava condizente com o paradigma de museus europeus então vigentes (SILVA JUNIOR, 2010).

Assim, o Museu Real se constitui como um Museu de História Natural que se estrutura a partir de dois vieses: a tradição colecionista e o paradigma evolucionista. Ou seja, o objetivo deste tipo de museu era fazer uma escrita da história desde as origens da humanidade até seu estágio “mais avançado” do processo evolutivo humano, segundo o padrão europeu. Utilizando-se, para



tanto, de objetos de diversas culturais e do meio ambiente, vindos de coleções que foram, outrora, retiradas de seu contexto original para serem reclassificadas e ressignificadas dentro dos museus.

O Museu Nacional, hoje, ainda é um museu de história natural e antropológico. É o museu mais antigo do Brasil e fonte de produção científica: são oferecidos os cursos de pós-graduação em Antropologia Social, Arqueologia, Botânica, Linguística e Línguas indígenas, Zoologia, Geociências, Geologia do quaternário, Gramática gerativa e estudos de cognição e Línguas indígenas brasileiras. Além disso, o próprio prédio da instituição possui grande relevância histórica para nação; lugar que foi residência da família real portuguesa no Brasil (1808-1821), da família imperial brasileira (1822-1889) e sede da assembleia da primeira constituição republicana do país (1889-1891). O local era bem popular na cidade do Rio de Janeiro, tendo um público alvo bem diversificado, porém com a predominância do público escolar.

A coleção egípcia do Museu Nacional é uma das mais importantes e antigas da América do Sul. Ela está sob responsabilidade do Departamento de Antropologia, setor de Arqueologia. A coleção egípcia possui mais de quinhentos objetos, tendo aproximadamente metade das peças expostas ao público, estando o restante guardadas em reserva.

O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o ensino da História Antiga na Educação Básica através da produção de material pedagógico fundamentado na cultura material². Para tanto, selecionamos a estela egípcia de Uerhap-Renefsonb (Rio Inv. 645)³, então pertencente ao acervo do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especificamente integrante da Coleção Fiengo⁴. Para sua análise, utilizamos o *Catálogo da Coleção do Egito Antigo existente no Museu Nacional* (1990), que é o único material que fornece informações sobre essa fonte.

Essa pesquisa originou-se durante uma disciplina eletiva do Curso de Graduação em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ministrada pela professora Regina Bustamante⁵, que nos desafiava a utilizar as peças do Museu Nacional para elaborar ações pedagógicas. Indo mais além do que a própria exposição nos oferece, foi instigado o uso pedagógico de peças expostas na Seção “Culturas do Mediterrâneo” do Museu Nacional, trabalhando nosso “olhar” a partir do tema da alimentação, para pensar em ações didáticas na disciplina escolar de História.

Este tema foi privilegiado porque a alimentação é um ato cultural e histórico, carregado de peculiaridades, simbolismos e significados, presentes desde a sua produção até o seu consumo, como exposto, por exemplo, nos livros *O cru e cozido* de Lévi-Strauss (2010) e *História da alimentação* de Flandrin e Montanari (1998). Por isso, sua importância para a realização de ações educativas como recorte temático, em especial o seu estudo para o ensino da História. A partir deste tema, pode-se abrir um leque para várias perspectivas que vão ao encontro de muitos aspectos sociais. Sendo um ato cultural de tanta relevância, está presente em vários momentos nas sociedades antigas e atuais, podendo ser, portanto, utilizada como um eixo temático para a produção do conhecimento histórico escolar.

Trabalhar com a cultura material é um imenso desafio para o historiador, o qual, ao longo de sua formação, tem mais acesso à documentação escrita. Ao estudarmos as sociedades antigas, nos vemos diante de inúmeras fontes de cultura material que contêm informações riquíssimas. No caso específico dos artefatos e objetos de maior circulação, podemos ainda retirar informações mais exatas sobre as camadas sociais que não estavam diretamente ligadas ao centro de poder, privilégio que não teríamos com documentações escritas, já que eram produzidas por uma elite alfabetizada e eram de circulação limitada.

A análise da documentação de cultura material específica do Egito Antigo traz informações de extrema importância para a compreensão dessa sociedade. Pode-se citar como documentos mais comuns para o estudo da religiosidade egípcia: papiros, relevos, estelas, ex-votos, Textos das Pirâmides e os Textos dos Sarcófagos.

Cada um desses documentos é porta-voz de uma parcela limitada da população. Dessa forma, ainda há muitas lacunas sobre a história egípcia que talvez jamais sejam preenchidas. A menor quantidade de estudos sobre as camadas mais baixas da população do Egito Antigo, comparadas aos estudos sobre a realeza, se dá devido à carência de documentos que possam iluminar as relações no interior desses grupos, razão pela qual as estelas tornam-se ainda mais valiosas para a compreensão da sociedade egípcia.

A presente atividade pedagógica surgiu da proposta de desenvolver o tema da alimentação na Antiguidade a partir das peças do Museu Nacional da UFRJ, levando o aluno a ter contato com a cultura material das



diversas sociedades do Mediterrâneo Antigo, importante documentação para a construção de um saber histórico escolar acerca das sociedades antigas. O público alvo são alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, uma vez que é nessa série que o currículo escolar propõe História Antiga como conteúdo obrigatório. Porém, a oficina pode ser adaptada para outros anos, como foi feito no presente trabalho. Aqui, foi escolhida uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Contexto de produção das Estelas de Abidos

Tendo como um dos objetivos a contribuição para os estudos da Antiguidade Egípcia, elencou-se uma tipologia específica de documentação egípcia: as estelas votivas provenientes de Abidos⁶, erigidas durante o Reino Médio (c. 2008-1685 AEC)⁷. Fisicamente, as estelas correspondem a monólitos, que podem ser de pedra calcária, faiança ou madeira, contendo inscrições e elementos iconográficos. Há diferentes tipos de estelas no Egito Antigo e cada uma corresponde a uma função diferenciada de acordo com o local em que foi encontrada e quais inscrições possui.

Especificamente durante o Reino Médio, as estelas costumavam possuir a mesma estrutura. Especificamente em Abidos, a estrutura comum é um monólito de corpo retangular e topo arredondado. As estelas são fontes importantes para o estudo da sociedade egípcia, pois são artefatos comuns a toda periodização dinástica, além de possuírem informações sobre a vida tanto da realeza quanto das pessoas mais comuns.

Existem diversos tipos de estelas, cada uma com uma função diferenciada. Podemos citar as estelas de fronteira, que eram postas em localizações estratégicas para, de fato, demarcar os limites e demarcações do território de um determinado proprietário. Elas continham o nome do proprietário, assim como o tamanho do território que possuía. Como exemplo, podem-se citar as estelas que Sensusret III (c. 1872-1834 AEC) erigiu em Semna no oitavo ano de seu reinado, as quais tinham a função de demarcar a fronteira do território egípcio ao sul.

As estelas funerárias eram confeccionadas para compor o mobiliário dos túmulos dos mortos. Elas continham em suas inscrições fórmulas de orações que atuavam de forma mágica para providenciar o conforto do morto. Já as estelas votivas eram erigidas em locais de culto relacionados à divindade que

se pretendia oferecer. Isto é, o indivíduo erigia a estela em uma capela, representava a si mesmo e a sua família, apresentava as fórmulas mágicas relacionadas ao contexto de culto, solicitando a graça do deus específico. É de acordo com essas estelas que se pode apreender informações importantes sobre a vida dos particulares no Egito Antigo e a relação que eles tinham com a religiosidade.

Grande parte das estelas abidianas são de caráter votivo. Foram feitas para que o morto pudesse participar das procissões em homenagem ao deus Osíris no Além. A característica comum entre estas estelas é a inclusão de outros deuses que não Osíris em suas fórmulas. Esse evento pode ser explicado através da concepção egípcia da multiplicidade de manifestações. Isto é, segundo Baines:

Deuses e humanos, juntamente com os animais sagrados, compartilhavam muitos aspectos do seu ser. Dentre estes aspectos estava o potencial para tomar múltiplas formas, o que permitia aos mortos e às divindades metamorfosear-se livremente. [...] A ideia de multiplicidade de manifestações de um ser também era importante no culto. Uma divindade manifestava-se numa estátua de culto e, se demonstrasse que seria favorável, recebia o culto nessa forma. Ainda assim, o ser de uma divindade não se esgotava em nenhuma manifestação específica (BAINES, 2002, p. 178).

O Museu Nacional do Rio de Janeiro comporta a maior coleção de Egito Antigo da América Latina. Neste trabalho, mobilizamos as estelas abidianas provenientes deste acervo buscando identificar as principais fórmulas inscritas, os deuses representados, as cenas de alimentação funerária e a iconografia mais geral presente em cada uma. No entanto, atentamos especificamente para uma em especial: a estela de Uerhap-Renefseneb, pois se trata de um exemplar que possui todos os atributos que julgamos necessários para a atividade pedagógica. Isto é, a cena de alimentação funerária, os deuses ligados ao ambiente funerário, à presença da família e as fórmulas mágicas relacionadas ao compartilhamento das provisões.

As fórmulas mágicas são as mesmas em todas as estelas, iniciando com "*Oferenda que o rei faz*", seguido pelo nome do deus ou dos deuses e seus títulos. O uso da fórmula "*Oferenda que o rei faz*" é habitual em estelas votivas. Ainda que não tenha sido o faraó a construir a estela ou a capela, o indivíduo que a fez precisa da mediação deste para se dirigir aos deuses, visto



que o faraó é considerado o Alto Sacerdote do Egito, representante dos deuses na terra. Ou seja, não é o indivíduo que faz diretamente a oferenda ao deus, ele precisa da intercessão do faraó.

Os deuses que aparecem na estela são: Osíris e Upuaut. Ambos são de fato os mais frequentemente representados. Os deuses que aparecem nas outras estelas, para além destes, são Anubis, Ptah-Sokar, Ptah-Sokar-Osíris, Min-Horus e Horus. A grande maioria está ligada ao âmbito funerário de alguma forma (Osíris, Upuaut, Anubis, Ptah-Sokar e Ptah-Sokar-Osíris) e/ou ao mito de Osíris (Hórus e Min-Hórus). As inscrições fazem referências também aos deuses de Abidos, como por exemplo: “os deuses (e às deusas) que estão em Abidos” ou “os deuses que estão no templo”.

Outra característica comum às estelas são as oferendas que alternam entre pães, cervejas, bois, gansos, alabastro, roupa, incenso e unguento. A alimentação funerária, portanto, está diretamente relacionada ao ato de erigir uma estela em uma capela votiva nesta localidade. Tais oferendas são feitas em favor dos deuses citados, mas podemos perceber uma espécie de retribuição e compartilhamento das oferendas com os indivíduos citados nas estelas. As oferendas descritas nas estelas são evidências de um presente que o particular deseja oferecer ao deus em prol de algum benefício.

Devemos citar que as estelas estudadas se diferenciam entre si não só pelo aspecto físico, mas também pelos cargos que os indivíduos ocupavam. Todas as estelas são de funcionários reais que ocupavam diferentes funções e eram importantes dentro da elite real. No caso da estela analisada ao longo do trabalho, por exemplo, o indivíduo ocupava o cargo de *Administrador dos Fabricantes de Colares* durante o reinado de Amenemhat IV.

As estelas abidianas do Reino Médio eram erigidas para compor o Festival de Osíris, que ocorria em Abidos. Os festivais públicos são importantes para a compressão da devoção pessoal. Assim, aqueles que não podiam participar dos cultos oficiais, aspiravam o momento de acompanhar os festivais de caráter público e isso era visto como um importante privilégio. Segundo Baines (2002, p. 183): “Os festivais públicos [...] eram a principal ocasião em que as pessoas comuns podiam aproximar-se dos deuses e, talvez, apresentar-lhes as suas próprias preocupações”.

Os festivais divinos e reais (*hebu*) no Egito Antigo eram numerosos. A característica comum entre eles eram as etapas. A maioria consistia na saída

de uma imagem do deus cultuado do seu templo até outro local. Essa trajetória poderia ser feita diretamente entre um ponto até o outro ou a imagem do deus circulava por templos próximos. A imagem do deus quase sempre era levada em uma barca – os formatos e números eram diferentes de um festival para o outro – e tinha que ser levada dentro de uma “cabine sagrada”. Ao longo da procissão eram realizados ritos performáticos condizentes com o festival celebrado.

O faraó em pessoa deveria comandar os festivais. Quando não podia estar presente, delegava a algum funcionário de confiança. No caso do Festival de Osíris descrito na estela de Ikhernofret, Senusret III delega que o próprio, enquanto alto funcionário real comandasse o festival. O povo somente tinha espaço durante as festas quando a imagem percorria a via processional e era exatamente nessa via que a população enxergava a possibilidade de participar diretamente do culto através do estabelecimento de capelas votivas e de oferendas. As outras etapas eram conduzidas por funcionários reais e sacerdotes dentro de espaços dos quais o povo não tinha acesso, por exemplo, nos próprios templos.

170 A Estela de Ikhernofret⁸ fornece dados sobre a preparação, assim como as respectivas etapas e razões que o alto oficial teve para promover o Festival de Osíris. No início da estela, Ikhernofret cita as preparações dos materiais para a procissão, de ordem administrativa ou litúrgica, que haviam sido colocados pelo faraó sob a sua responsabilidade.

O festival de Osíris era dividido em três fases de acordo com interpretação de Marie-Christine Lavier (1989):

1. A procissão de Upuaut⁹: a batalha simulada é promulgada e os inimigos de Osíris são derrotados. A procissão é liderada pelo deus Upuaut.
2. A grande procissão de Osíris: momento no qual Osíris morre e seu corpo é levado de seu templo para o seu túmulo em Peker.
3. Parte final do festival: Osíris é pranteado e os inimigos da terra são destruídos simulando a Batalha de Nedyt na qual Osíris é vingado. Orações e recitações são feitas e ritos fúnebres realizados. Osíris renasce ao amanhecer. Uma estátua de Osíris é levada ao templo.

Para Jan Assmann (2005), o festival era dividido em quatro atos:



○ 1º consistia na Procissão de Upuaut, tal como afirma Lavier, na qual o deus era visto como uma manifestação do “Hórus Vitorioso” que salva seu pai de seus inimigos. Assmann (2005) afirma que essa subjugação do inimigo era realizada em um ritual específico que consistia de recitações acompanhadas de ações, tais como mutilação ou queima de figuras de cera.

○ 2º momento era a Grande Procissão da Barca-*Neshmet* que consistia na procissão funerária de Osíris.

○ 3º ato é nomeado de “*a Noite da Batalha de Horus*”, que faz alusão à contenda de Hórus e Seth e ao conceito de reivindicação.

○ 4º ato é o retorno do deus ao templo, nomeado por Assmann (2005) de “*A procissão para o Templo de Osíris*”, que pode ser interpretado como o retorno triunfal de Osíris em seu palácio, justificado e ressuscitado.

○ assunto central abordado na estela é o ciclo de vida, morte e renascimento. O festival traz em si artifícios que lembram a origem mítica da realeza egípcia e que reafirmam a posição do faraó como força de equilíbrio do cosmos. Upuaut, o qual possui atributos de Haredotes¹⁰ durante o festival, ao vencer os inimigos de Osíris rememorando os acontecimentos do Mito de Osíris, posiciona o faraó vivo como herdeiro legítimo da posição que ocupa.

Assmann (2005) alerta para que pensemos esse fenômeno tomando como ponto de partida o seu contexto histórico. Durante o fim do Reino Antigo (c. 2700-2150 AEC) havia os conceitos de uma vida após a morte específica para a realeza, o rei tornava-se Osíris após a morte, assumindo o controle do submundo. Dessa forma, o faraó possuía uma alma imortal – o *ba* – que ascendia para o céu e entrava no mundo dos deuses.

Com apenas pequenas modificações, essas crenças tornaram-se válidas para todos no Reino Médio. Assmann afirma:

Cada pessoa tinha um *ba* que sobrevivia à morte, deixava o corpo, e seguia a jornada póstuma para o reino divino. Cada pessoa tornava-se um Osíris e seguia o precedente mítico do deus. A participação no festival de Abidos era o ponto concreto de cristalização de todos estes conceitos, esperanças e mitos. Porque era o enterro do deus, porque era a transição do deus para a imortalidade póstuma, a qual transmitia a imortalidade a seus participantes (ASSMANN, 2001, p.185).

Pode-se dizer que o Festival de Osíris foi a primeira peregrinação em grande escala conhecida pelo homem: fora executado mais ou menos continuamente durante dois mil anos. Peregrinos vinham de todo o Egito para acompanharem a procissão e erigiam estelas em capelas votivas voltadas para a via em que ocorriam para que seus donos pudessem se beneficiar da festividade. Um sítio de imensa importância é o Cemitério do Norte – “Terraço do Grande Deus” –, escavado por Auguste Mariette¹¹, de onde é dita a proveniência da maioria das capelas. A presença desses peregrinos é de imensa importância para a efetivação do objetivo do festival.

Educação Patrimonial: abordagens metodológicas

Tradicionalmente, a História privilegia os documentos escritos. Entretanto, Marc Bloch já entendia que “[...] tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 78). Assim, o conceito de documento se ampliou e a cultura material passou a ter relevância. Neste contexto, o Ensino da História não pode deixar de trabalhar com a cultura material, ainda mais quando se aborda a Antiguidade, período com documentação escrita muito lacunar tanto em termos espaciais quanto temporais. Ademais, este tipo de documentação era mais fortemente oriundo da elite, o que fornecia uma perspectiva socialmente limitada.

Assim, uma das melhores maneiras de se alcançar a conscientização da preservação do patrimônio cultural é por meio da Educação Patrimonial. Ela é um instrumento de promoção da inclusão social e da construção da cidadania. A Educação Patrimonial, portanto, torna-se fundamental para a realização do Ensino da História através da cultura material e o Museu é *lócus* privilegiado para que ela se efetive. Por isso, é muito importante que se use a cultura material dos museus na construção de materiais didáticos:

A Educação Patrimonial se configura como uma *práxis* educativa e social que permite elaborar ações pedagógicas privilegiando enfoques interdisciplinares. Os bens culturais permitem a integração de diferentes saberes que vão muito além do estudo do passado (TEIXEIRA, 2006, p. 17).

Utilizou-se a proposta metodológica do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), adaptado por Maria de Lourdes Parreiras Horta



(2006) do trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra denominado *Heritage Education*, que consiste em analisar o objeto cultural para a produção de atividades pedagógicas por meio de quatro etapas metodológicas: observação, registro, exploração e apropriação. Ao analisar um objeto cultural, desenvolvendo, portanto, um trabalho de Educação Patrimonial, pode-se utilizar de várias possibilidades metodológicas. No caso da *Heritage Education*, a proposta:

[...] pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente (HORTA, 2006, p. 6).

Uma estela foi escolhida como documentação, uma vez que, em quase todas as estelas egípcias há uma mesa de oferendas com alimentos destinados à adoração a Osíris e à manutenção do indivíduo no mundo dos mortos.

A partir disso, levantou-se a questão: como produzir conhecimento histórico escolar sobre Egito Antigo, a partir da alimentação, utilizando a cultura material?

Segundo Magaly Cabral (2012), a educação oferecida pela escola e pelo museu só contribui para a mudança da sociedade se ensinar o indivíduo a pensar criticamente. Sendo assim, ela apresenta os objetivos traçados para se promover a Educação Patrimonial e realizar ações pedagógicas: buscar o que o bem cultural pode oferecer para relacionar o indivíduo com a realidade; buscar identificação de significados e sentidos de acordo com o contexto histórico-social do indivíduo; e tratar o bem cultural a partir de seu significado para o indivíduo por meio da recriação e reinterpretação do que está contido nele.

Juciene Ricarte Apolinário (2012) vai mais além e diz que, quando se trabalha com a Educação Patrimonial e o Ensino de História, não se deve fazer um repasse de conhecimentos mecanicistas e metodologicamente cartesianos, e sim, fazer com que o aluno crie uma identificação com o objeto.

É compreender as representações substanciadas nos monumentos históricos, no traçado e nomes das ruas do seu bairro e valorizar as memórias das práticas culturais imateriais que estão guardadas pela tradição oral. Nesse processo, o aluno terá a possibilidade de imaginar a sua rua, o seu bairro, a sua cidade como objeto integrante de sua história através dos bens materiais e imateriais (APOLINÁRIO, 2012, p. 65).

Já de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, feito pelo Ministério da Educação em 1998:

Não se pode negar, todavia, que os documentos falam principalmente de outras épocas. Nas suas materialidades, concretudes, formas, estéticas e dimensões, eles indicam que existiram outros modos de viver, de fazer, de pensar, de agir, de moldar, de criar, de representar o mundo. Eles sugerem o intervalo entre diferentes momentos históricos, as distâncias temporais entre o presente e o passado. Sob esse aspecto, o contato e a observação de documentos possibilitam vivências e reflexões significativas nos alunos sobre o tempo e a História, a memória e sua preservação. Além disso, propiciam imagens e materiais que alimentam a imaginação sobre a vida social das gerações precedentes e transmissoras de um legado, dão consistência e significação à vida no presente (BRASIL, 1998, p. 92).

174

Horta (2006) afirma que, antes de se iniciar qualquer ação pedagógica, devem-se definir objetivos educacionais e resultados pretendidos. Devem-se decidir quais habilidades, conceitos e conhecimentos que se pretende que o aluno adquira. Essas habilidades, conceitos e conhecimentos, que serão adquiridos, devem estar inseridos no currículo do aluno.

É importante que se registre todo o processo de elaboração da ação pedagógica, para que, no final, tanto os alunos quanto os professores possam ver como se processou o trabalho até a chegada do seu resultado na produção de conhecimento histórico escolar.

A contextualização histórica do objeto é a etapa crucial do contato do aluno com o objeto, porque é nesse momento que ele não será apresentado como "objeto em si", mas sim, em sua relação específica com a sociedade que o produziu. É quando será revestido de significações, simbolismo e possíveis interpretações que produzirão sentido para os alunos e se formará o primeiro



nível de conhecimento, a caracterização do objeto em determinado tempo e espaço.

Na etapa metodológica da observação, poderão ser feitas algumas perguntas sobre o objeto para estimular a percepção e a análise da criança. As perguntas podem estar relacionadas com os aspectos físicos (cor, material, cheiro, forma etc.); com sua construção (formato, onde foi feito etc.); sua função (quem o fez, sua finalidade etc.); adequação da forma com sua função (possíveis interpretações); valor (qual valor pode ser atribuído dentro do contexto histórico que está inserido).

Na etapa metodológica do registro serão feitas deduções com base nas observações produzidas na fase anterior. Nesse momento, o aluno será encorajado a inferir respostas com relação às próprias indagações sobre o assunto para que seu conhecimento do objeto analisado seja consolidado.

Na etapa metodológica da exploração, o aluno poderá buscar outras informações sobre o objeto, por meio de perguntas a outras pessoas, consulta a livros, fotografias, textos, visitas a instituições, que fornecerão maiores informações sobre o contexto histórico, econômico e político daquele objeto.

Na quarta e última etapa de análise metodológica, na apropriação, o aluno já reconhece intelectual e emocionalmente o objeto e poderá fazer uma representação materializada sobre o objeto estudado. Esta representação materializada poderá ser expressa de diversas formas, tanto de forma poética, plástica, musical, teatral etc. O resultado dependerá apenas da capacidade de expressão criativa de cada aluno a partir da interação e construção do conhecimento que teve sobre o objeto.

Houve a preocupação de elaborar material didático que pudesse ser aplicado e utilizados por professores e monitores em ações pedagógicas tanto na escola quanto no Museu Nacional. Para tanto, atentou-se para produção de material de apoio:

Este material é um instrumento instigador da percepção, da análise e da comparação, que permite ao aluno uma melhor compreensão do que está sendo observado. Na sua elaboração, deverá ser levado em conta:

- a definição dos objetivos do que se pretende explorar;
- a linguagem adequada ao nível da faixa etária que se pretenda trabalhar;

- as indagações objetivas de fácil compreensão;
- a diagramação clara e agradável, com espaço suficiente para preenchimento (HORTA, 2006, p. 48).

O material de apoio poderá ser utilizado tanto no momento da visita ao museu quanto posteriormente dentro da sala de aula. Ele pode ser bem diversificado: quebra-cabeça, jogos, palavras cruzadas etc.

Em qualquer atividade de Educação Patrimonial, a avaliação da experiência pode trazer subsídios que possibilitem aos educadores enriquecer a aplicação da metodologia utilizada, verificando o nível de envolvimento e compreensão dos alunos com o tema explorado (HORTA, 2006, p. 52).

Com o término da atividade pedagógica é a avaliação que nos dirá a eficiência da aplicabilidade da ação pedagógica. Essa avaliação pode ser feita por meio de questionários, que deverão ser aplicados aos professores e aos alunos. A avaliação nos dará aspectos positivos e negativos da atividade realizada; haverá comentários e sugestões que impactaram positivamente a qualidade efetiva do processo de produção do conhecimento. Desta forma, se saberá se os objetivos foram alcançados.



Aplicação da Oficina pedagógica “Na mesa das oferendas”

- Estela de Uerhap-Renefsonb



Figura 1. Referência: Foto da estela na exposição do acervo do Museu Nacional (fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4a/Estela_MN-UFRJ_01.jpg)-

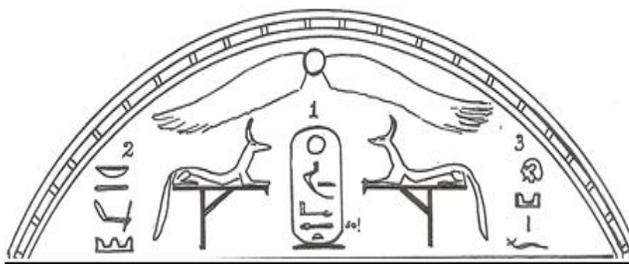


Figura 2. Referência: Cópia nítida do que está representado na estela (KITCHEN, K. A.; BELTRÃO, M. C., 1990).

A estela utilizada como objeto cultural para a produção da ação pedagógica é a ‘Estela de Uerhap-Renefsonb’. Ela tem altura de 44 centímetros, largura de 38 centímetros e espessura de 7 centímetros. É do acervo do Museu Nacional do Rio de Janeiro e pertence à Coleção Fiengo. A estela é datada como sendo do período do Reino Médio (XII Dinastia, reinado de Amenemhat IV, cerca de 1790 a.C). A sua procedência não é registrada, mas segundo o catálogo Museu Nacional, ela é, provavelmente, de Abidos.

A Figura 3 corresponde à parte superior da estela. Há vários elementos, dentre eles um disco alado e sob ele estão dois chacais de Anubis e uma luneta (1).

Figura 3



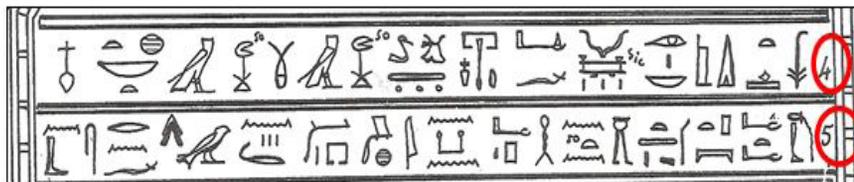
Nas laterais há inscrições em hieroglifo (2 e 3):

- Na coluna 1, temos escrito o prenome de Amenemhat IV, *Maatkerure*.
- Na coluna 2, temos escrito "*Senhor do Território Sagrado*".
- Na coluna 3, temos escrito "*que fica sobre a montanha*".

A Figura 4 está logo abaixo da parte superior da estela, ela contém duas linhas de texto (4 e 5), onde está escrito:

Figura 4

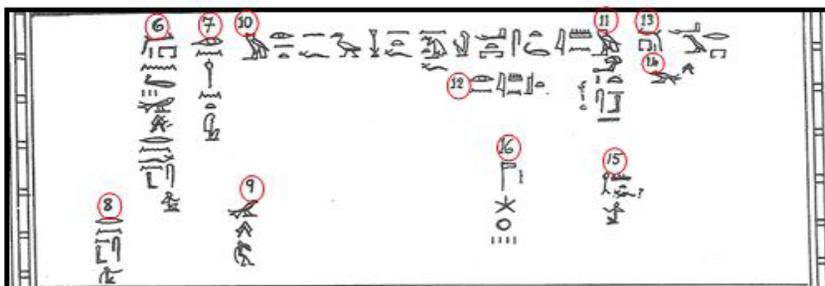
178



Oferenda que o rei faz (a) Osíris, o Senhor que abre os caminhos, para que ele possa fazer dádivas de invocação, em pães e cerveja, bois e gansos; milhares de (vasos de) alabastro, milhares de tudo que é bom e puro, que o céu dá, que a terra produz, e que a inundação do Nilo traz – para a alma do venerável, Administrador dos Fabricantes de Colares, Uerhap-Renefsonb (KITCHEN, 1990, p. 4, Linhas 4-5).

Logo abaixo dessas duas linhas de texto seguem três sequências de imagens, a primeira delas é a Figura 5.

Figura 5

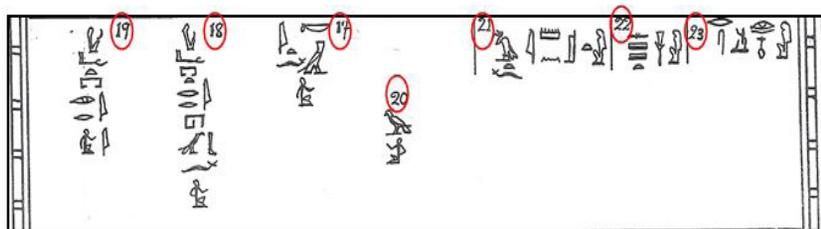


- Nas linhas 6 e 7, temos escrito: “Administrador dos Fabricantes de Colares(?), Uerhap-Renefsonb, nascido em Hedjenet.”
- Nas linhas 8 e 9, temos escrito: “Rensonb; Uerhap júnior(?)”.
- Nas linhas 10, 11, 12 e 15, temos escrito: “Sendo o que foi feito para ele, (pel) o filho do irmão de sua mãe [= seu sobrinho], o funcionário menor dos fabricantes de colares(?), Amenemhat-Sonbhenaeef, nascido de Sitamun.”
- Nas linhas 13 e 14, temos escrito: “O Administrador do Tribunal(?), Uerhap”.
- Na linha 16, temos escrito: “Adoração do deus, 4 vezes”.

Nesta cena ainda há a representação do morto, Uerhap-Renefsonb. Uma criança sentada encontra-se de baixo da cadeira de Uerhap-Renefsonb. Ao centro, está a mesa de oferendas; sob esta mesa de oferendas há outra criança sentada. Ladeando a mesa, em pé, dois servos.

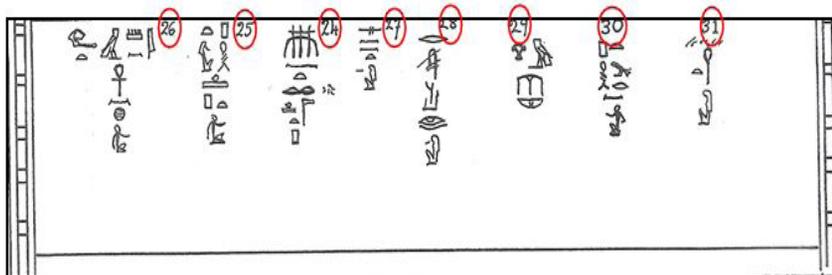
Na segunda cena, representada pela figura 6, há três homens sentados à esquerda (17, 18 e 19): Kemitef; o funcionário menor, Ilerhabef; o funcionário menor, Ileri. Ao centro (20) há um menino sentado, Hor; à direita (21, 22 e 23), há três mulheres sentadas: sua mãe Sitamun, Sesheshe e Resunefef.

Figura 6



Na parte inferior da estela temos a última cena:

Figura 7



À esquerda (24, 25 e 26), há três homens: Khentykhetyhotep, Ptahhotep Amenemhatankh. Do centro para direita (27, 28, 29, 30 e 31), há 5 mulheres: Senent; Resu, Horiemhab, Uerni-Ptah e Hedje.

Essa estela pertence ao reinado de Amenemhat IV, faraó que reinou durante 9 anos. O morto representado na estela, Uerhap-Renefsonb, era administrador dos fabricantes de colares. Exerceu, portanto, cargo de responsabilidade, uma vez que a XII Dinastia se caracterizou pela sua excelente joalheria, principalmente pelos belos colares feitos de ouro, cornalina, turquesa e ametista. O próprio faraó foi quem mandou o sobrinho de Uerhap-Renefsonb, Amenemhat-Sonbhenaeuf, também fabricante de colares, fazer a estela. O que mostra a importância dele dentro desse reinado.

As orações e a mesa de oferendas contidas na estela são em adoração a Osíris. Os alimentos que estão na mesa são dedicados para a alimentação de Uerhap-Renefsonb quando ele estiver no mundo dos mortos.



Aplicação da oficina pedagógica

Os objetivos da Oficina Pedagógica “*Na mesa das oferendas*” são situar e compreender as oferendas de alimentos no contexto dos ritos funerários do Egito Antigo a partir da análise da estela de Uerhap-Renefsonb (XII Dinastia, reinado de Amenemhat IV, cerca de 1790 a.C) e da realização de uma série de atividades pedagógicas.

Ao serem levadas propostas educativas, a partir das peças do Museu Nacional, o estudante aprenderá a trabalhar a cultura material visando obter conhecimento por meio de outros tipos de documentos históricos. Para tanto, seguindo a metodologia anteriormente apresentada, serão postas em ação as fases da observação, registro, exploração e apropriação.

O monitor ou professor deverá solicitar aos alunos para observarem as estelas do Museu Nacional e elaborarem um desenho de uma estela. O aluno será como um artesão que deverá preparar uma estela para um parente, cantor, ator etc., que goste e já tenha falecido. Deverá criar o nome do faraó, a mesa de oferenda, orações aos deuses, outros personagens (como familiares e conhecidos do morto) e textos que deverão conter na estela. Tudo o que for escrito na estela terá de estar em hieróglifo.

Material pedagógico: Cartolinas ou folha ofício A4 em formato de estela, lápis de cor, hidrocor, lápis, borracha e tabela de tradução de hieróglifo (isopor em formato de estela, se for possível).

No dia 31 de outubro de 2013, a oficina foi aplicada em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Botafogo. A escola está sob a responsabilidade da 2ª Coordenadoria Regional de Educação que pertence a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A turma era do turno da manhã e era composta por 27 alunos de idades entre 8 e 11 anos. São do 3º ano do Ensino Fundamental, o que corresponde a antiga 2ª série. Essa turma era considerada pela escola como uma turma bem peculiar, uma vez que o alunado era bem heterogêneo por sua faixa etária e por ter um terço dos alunos incluídos com necessidades especiais (autismo, espectro de Ásperger, paralisia cerebral, esquizofrenia e déficit de atenção).

Para esse segmento do Ensino Fundamental não há aulas de História. Porém, foi interessante aplicar a oficina para eles porque já haviam visitado

o Museu Nacional com as estagiárias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Tiveram, portanto, a oportunidade de visitar a exposição egípcia. Ou seja, eles tiveram contato com as peças do Museu Nacional antes de ser realizada a oficina.

- *Fase da Observação:*

A oficina teve início às 8h. Antes de começar com a apresentação foi perguntado a eles o que eles se lembravam de ter visto sobre Egito na visita ao Museu Nacional. O que eles mais lembravam era das múmias. Alguns, entretanto, se recordaram de ter visto as estelas em certo momento da visitação. Também foi perguntado o que eles sabiam sobre Egito. Constatou-se que as informações sobre Egito Antigo foram obtidas por meio dos filmes *A Múmia*, *O retorno da Múmia*, da minissérie televisiva *José do Egito* e outros desenhos animados de temas bíblicos assistidos em casa ou na igreja.

Após esse momento, justificou-se a escolha em trabalhar o Egito Antigo a partir da perspectiva da alimentação falando da importância da alimentação e suas significações sociais. Foi perguntado qual tipo de comida eles achavam que os egípcios comiam. As suas respostas foram baseadas no que se come hoje no Brasil. Ressaltou-se, então, a importância da alimentação para nós hoje e no Egito Antigo, tanto durante a vida da população quanto na crença da vida após a morte. Neste momento, foi apresentado o assunto tratado na ação pedagógica: a relação que a alimentação tem com a vida após a morte para os egípcios.

Esse foi o ponto de partida: motivá-los a pensar no Egito Antigo a partir de informações que eles já traziam consigo sobre o tema.

A partir dessas explicações iniciais foi introduzida a análise da estela de Uerhap-Renefsonb. Foram feitas as seguintes perguntas: o que achavam que eram o objeto? Quais seriam suas características físicas? Para que o objeto serviria? Depois que responderam, foi explicado a eles o que era uma estela, sua importância para o ritual funerário, o que deve constar em uma estela, qual era sua origem, em quais partes ela se dividia e em qual período ela poderia ser situada cronologicamente. Destacou-se principalmente o fato de ela pertencer ao acervo do Museu Nacional e foi exposto aos alunos a história da coleção Fiengo.



- *Fase do Registro*

Foi feita a apresentação dos principais deuses egípcios: Nut, Geb, Rá, Hórus, Anúbis Ísis, Osíris e Seth. Eles fizeram muitas perguntas e sempre relacionaram os deuses com as imagens dos filmes que eles já haviam visto. Ressaltou-se a importância dos deuses Osíris e Anúbis no contexto do ritual funerário egípcio.

A apresentação do conteúdo foi feita com slides preparados no Power Point. A escrita hieroglífica foi apresentada a eles sendo correlacionada com o nosso alfabeto e com as orações a Osíris presentes na estela. Analisaram-se a mesa de oferendas e seu papel central no ritual funerário, além de toda a estrutura interna da estela em volta do contexto funerário do morto Uerhap-Renefsonb.

- *Fase da Exploração*

Alguns questionamentos foram feitos aos alunos como, por exemplo, a importância da estela para a sobrevivência da pessoa no mundo dos mortos, a necessidade da mesa de oferendas e, sobretudo, o que foi visto durante toda a apresentação. Foram distribuídas duas folhas de apoio para a fixação do conteúdo apresentado.

- *Fase da Apropriação*

Após a internalização do conteúdo foi pedido aos alunos que fizessem uma releitura da estela, de forma que eles mesmos criassem uma estela. Recortou-se anteriormente folhas de papel ofício A4 em formato de estela e foi pedido para eles pintarem toda a folha com lápis de cor bege ou cinza. Quando todas as folhas estavam pintadas pediu-se para elaborarem um desenho de uma estela.

O aluno deveria ser o artesão preparando uma estela para um parente, amigo ou artista que ele gostasse muito e já havia falecido. Ele deveria criar o nome do então faraó, a mesa de oferendas, orações a Osíris, outros personagens próximos ao morto e textos que deveriam conter na estela. Tudo o que fosse escrito na estela deveria estar, preferencialmente, em hieróglifo.

Muitos estudantes pediram para que, ao invés de fazerem orações para Osíris, fossem orações para Jesus. Isso é um fato muito interessante, pois

pode-se perceber a reapropriação cultural que eles fizeram relacionando a cultura egípcia com crenças pessoais ligadas à contemporaneidade.

Em algumas estelas o morto era um parente ou amigo já falecido. Os estudantes gostaram muito da atividade e terminaram a aula dizendo que iriam viajar para o Egito. A aplicação da oficina foi uma experiência muito interessante para nós e para as estudantes.

Todo o material utilizado para aplicação da atividade pedagógica, assim com o material de apoio voltado para os alunos, foram disponibilizados para os professores da escola.

• Avaliação

No dia 5 de dezembro de 2013 voltou-se à escola para fazer a avaliação sobre a oficina. Foi feito um questionário para os estudantes com quatro perguntas sobre a atividade pedagógica realizada há quase dois meses atrás. A turma possui 27 alunos, 22 participaram da atividade pedagógica, porém, apenas 20 alunos estavam presentes no dia da avaliação.

1º Questão: O que você lembra que foi feito na atividade pedagógica "Na mesa das oferendas?"

Resposta: Dez alunos disseram que tiveram a oportunidade de conhecer a alimentação egípcia. Cinco alunos disseram que aprenderam sobre os deuses egípcios. Cinco lembraram-se de ter feito uma estela egípcia.

2º Questão: Do que você mais gostou na atividade pedagógica?

Resposta: Cinco alunos responderam que gostaram de aprender sobre uma estela egípcia. Sete alunos disseram que gostaram mais de aprender sobre os deuses. Três alunos responderam que gostaram de ver como a alimentação no Egito era diferente da nossa. Cinco alunos disseram que gostaram muito de aprender um pouco sobre o Egito.

3º Questão: O que a você acha que aprendeu com a atividade pedagógica?

Resposta: Dez estudantes responderam que aprenderam sobre o Egito Antigo, sete responderam que aprenderam sobre os deuses e três alunos responderam que aprenderam sobre ritual funerário no Egito Antigo.

4º Questão: Fale com suas próprias palavras o assunto que foi apresentado na atividade pedagógica.



Resposta: Os vinte estudantes responderam que aprenderam sobre os deuses egípcios, alimentação egípcia e ritual funerário.

O contato do aluno com o patrimônio cultural permite que, na prática, o aluno compreenda os processos históricos, dando outra vivacidade ao processo de ensino aprendizagem. O ensino tradicionalista que afasta o aluno cada vez mais da realidade história embaça a plena compreensão de que a história é uma construção social. As referências, que vão ajudar no processo de construção do conhecimento histórico, trarão em si as características da sociedade estudada. É exatamente isso que se percebe a partir da avaliação da oficina. As características da religiosidade egípcia, o tema alimentação e a cultura material foram aprendidos pelos estudantes, de acordo com as respostas dadas na primeira questão. Os alunos tiveram contato com a alimentação egípcia e puderam relacioná-la dentro do contexto dos ritos funerários do Egito Antigo. Além disso, se identificaram com o objeto.

As respostas dadas para a segunda questão demonstram a preferência dos estudantes por quatro diferentes tipos de temas que foram abordados na oficina (25% dos estudantes gostaram mais de aprender sobre Egito Antigo de forma geral, 25% sobre a estela egípcia, 35% sobre os deuses egípcios e 15% sobre alimentação egípcia). Houve o envolvimento afetivo, a internalização do conteúdo trabalhado de acordo com a relação de aprendizado ocorrida para cada grupo de estudantes. Essa relação estabelecida pode ser fruto da própria vivência do aluno e de sua identificação com o conteúdo. Da mesma forma que os personagens históricos foram agentes sociais ligados à vários aspectos da sociedade, o estudante também é um agente social da contemporaneidade.

Saber pelos próprios alunos o que eles acham que aprenderam sobre o conteúdo nos fez refletir sobre como a linguagem está sendo compreendida de fato por eles. Dessa forma, a terceira pergunta nos mostrou, positivamente, a eficiência da comunicação do monitor com os alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, por unanimidade, as respostas dos alunos na quarta questão nos mostrou que o objetivo da Oficina Pedagógica *Na mesa das oferendas* foi alcançado. Eles entenderam que o assunto trabalhado em sala de aula, após a visita ao museu, os deixou em contato com a alimentação egípcia e puderam relacioná-la dentro do contexto religioso e dos ritos funerários do Egito Antigo.

A aplicação da oficina, portanto, responde ao questionamento levantado no início do trabalho apontando que a produção de conhecimento histórico escolar a partir dessa ação pedagógica foi eficaz no que diz respeito à produção do conhecimento sobre o tema trabalhado e as características sobre Egito Antigo que puderam ser relacionadas com o objeto. A partir de um tema, a alimentação, vários aspectos culturais e sociais puderam ser analisados com os estudantes, usando um objeto cultural como fonte de conhecimento para a compreensão da cultura de um povo pretérito.

Conclusão

Ao partirmos do tema da alimentação, o presente trabalho utilizou uma estela da coleção egípcia do Museu Nacional para realizar uma oficina pedagógica destinada aos alunos da Educação Básica. Para tanto, utilizamos a Educação Patrimonial como método para a melhor aplicabilidade e construção da relação do objeto com o tema apresentado. Essa atividade teve como resultado a possibilidade de irmos além de uma metodologia tradicionalista de ensino. A visita ao museu e a oficina foram essenciais para que os estudantes desmistificassem uma visão sobre o Egito Antigo que tinham adquirido por meios de filmes ou novelas. A cultura material é, portanto, um meio eficaz para a construção do conhecimento histórico escolar.

Advogamos, assim, pela utilização da cultura material como um caminho promissor que possibilita a aproximação do patrimônio com os estudantes. Tal aproximação permite que a interação entre os alunos e o patrimônio abordado se dê de forma sensorial e emocional, potencializando a identificação das peças como parte de sua identidade e de sua história. E não só isso: quando mobilizamos o acervo egípcio antigo do Museu Nacional, auxiliamos na construção do contato sensível com o museu, com o diferente, demonstrando que a alteridade é peça chave para a promoção da empatia com os elementos que não fazem diretamente parte da nossa cultura, mas que compõe, mesmo assim, a nossa história. O contato dos alunos com os acervos riquíssimos de museus brasileiros, como o do Museu Nacional, também será um agente gerador de conhecimento, quando proficuamente trabalhado pelos educadores. Entender que a história é uma construção social e seus espaços fluem ao longo de diversos meios e espaços torna a produção do conhecimento histórico escolar ilimitado.



Notas

- 1 Na ocasião da escrita deste artigo e da realização da oficina, o Museu Nacional da UFRJ encontrava-se em pleno funcionamento. Infelizmente a tragédia ocorrida no dia 2 de Setembro de 2018 acarretou na destruição quase completa das coleções do Museu Nacional. A perda foi inestimável para a história brasileira e para a história mundial. Agora, mais do que nunca, defendemos que é crucial que a memória do Museu Nacional e de seu acervo continue viva através de atividades pedagógicas e de pesquisa.
- 2 Entende-se como cultura material todo “[...] segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem” (MENESES, 1983, p. 112). Resultado da ação do homem ao meio físico e condutor concreto das relações sociais (REDE, 2012).
- 3 Estela registrada sob o inventário Rio Inv. 645, no Museu Nacional do Rio de Janeiro.
- 4 Todas as informações sobre a estela foram retiradas de: KITCHEN, Kenneth; BELTRÃO, Maria da Conceição. Catálogo da coleção do Egito Antigo existente no Museu Nacional. Rio de Janeiro Warminster: Aris & Phillips, 1990 (v. 1 e 2).
- 5 Disciplina eletiva denominada Tópico Especial em História Antiga II, ofertada no primeiro semestre de 2013.
- 6 *Necrópole no Alto Egito, o qual foi ocupado por enterramentos, festividades e ação cultural durante toda a história egípcia antiga.*
- 7 Os egiptólogos permanecem em discussão sobre a questão da cronologia do Egito Antigo. Até a atualidade, existem divergências sobre o ano de reinado de cada faraó e aduração de seu governo. A cronologia a ser utilizada em nosso trabalho é a do egiptólogo Wolfram Grajetzki (2006).
- 8 Cerca de 1868 a. C. Estela feita de basalto, erigida próximo ao grande templo de Osíris em Abidos.
- 9 Em Abidos era o deus da necrópole. Guiava as almas mortas para o Reino Inferior, abrindo-lhes o Oeste, o Ocidente.
- 10 *Hórus vingador/protetor de seu pai.*
- 11 Auguste Mariette (1821-1881) foi um arqueólogo francês responsável por uma massiva escavação em todo o Egito.

Referências

APOLINÁRIO, Jucilene Ricarte. Reflexões sobre a educação patrimonial e experiências da diversidade cultural no ensino de história. In: TOLENTINO, Átila Bezerra. (Org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

ASSMANN, Jan. **Search for god in Ancient Egypt. Ithaca and London**: Cornell University Press, 2001.

ASSMANN, Jan. **Death and salvation in Ancient Egypt**. Ithaca and London: Cornell University Press, 2005.

BAINES, John. "Sociedade, moralidade e práticas religiosas". In: SHAFER, Byron (Org.). **As religiões no Egito Antigo**: deuses, mitos e rituais domésticos. Tradução Luis. S. Krausz. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BRASIL. . **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Brasília: MEC /SEF, 1998, 108 p.

CABRAL, Magaly. Educação patrimonial x educação museal? In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. **História da alimentação**. Tradução Luciano Vieira Machado e Guilherme João de Freitas Teixeira. 6. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

GRAJETZKI, Wolfram. **The middle kingdom of Ancient Egypt**: history, archaeology and society. London: Duckworth, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Guia básico de educação patrimonial**. 3. ed. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 2006.

KITCHEN, Kenneth; BELTRÃO, Maria da Conceição. **Catálogo da coleção do Egito Antigo existente no Museu Nacional**. Rio de Janeiro: Warminster: Aris & Phillips, 1990 (v. 1 e 2).

LAVIER, Marie-Christine. **Les mystères d'Osiris à abydos d'après lês stèlesdu moyen empire et du nouvel empire**. Hamburg: Helmut BuskeVerlag, 1989.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2010. (Mitológicas, 1443 p. il. 24cm).

MENESES, Ulpiano Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de História**, São Paulo, n. 115, p. 103-117, 1983.

REDE, Marcelo. História e cultura material. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

RICHARDS, Janet. **Society and death in Ancient Egypt**: Mortuary Landscapes of the Middle Kingdom. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.



SALES, José das Candeias. **As divindades egípcias**: uma chave para a compreensão do Egípto Antigo. Lisboa: Editorial Estampa, 1999.

SILVA JUNIOR, Rui da Cruz. Relatório PIBIC do projeto: **Educação Patrimonial e a Cultura Material na Antiguidade Clássica** (abril 2009 a abril de 2010). Orientadora: Profa. Dra. Regina Maria da Cunha Bustamante. Rio de Janeiro, UFRJ, 2010.

TEIXEIRA, Simonne (Org.). **Educação patrimonial**: novos caminhos na ação pedagógica. Rio de Janeiro/ Campos dos Goytacazes: EDUENF, 2006.

Ms. Valéria Marques dos Santos Tavares
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

Museu Nacional

Grupo de Pesquisa FAPERJ: Entre Refugos e Sepultamentos: contextualização da coleção osteológica humana proveniente das expedições de Padberg-Drenkpol em Lagoa Santa

E-mail: valeria_marquesds@hotmail.com

Beatriz Moreira da Costa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História Social

Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Grupo de Pesquisa Laboratório de História Antiga (LHIA-UFRJ)

E-mail: beatrizmoreira190@hotmail.com

Profa. Dra. Regina Maria da Cunha Bustamante

Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

Instituto de História

Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História

Grupo de Pesquisa Laboratório de História Antiga (LHIA-UFRJ)

E-mail: rmbustamante@terra.com.br

Recebido 28 jul. 2018

Aceito 12 set. 2018

O lugar do PAR na gestão dos sistemas de educação: uma análise dos municípios de Natal/RN e Belém/PA

Maria Goretti Cabral Barbalho

Rute Régis de Oliveira da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Maria Dayse Henriques de Camargo

Secretaria Estadual de Educação do Pará (Brasil)

Resumo

O presente artigo pretende discutir, em primeiro plano, as concepções de gestão identificadas no Plano de Ações Articuladas (PAR); em segundo lugar, alguns aspectos do cenário de gestão educacional definidos pelos municípios de Natal e Belém. O estudo fundamenta-se na análise do referencial bibliográfico e documental pertinente à temática em discussão, além de depoimentos de atores envolvidos na gestão educacional dos municípios pesquisados. A discussão aqui empreendida possibilitou a constatação de que, embora o discurso da gestão democrática apareça na dimensão da gestão educacional do PAR, todo o encaminhamento metodológico do instrumento está direcionado na perspectiva do planejamento estratégico, fundamentado na racionalidade técnica e no controle de resultados, desconsiderando a base pedagógica, política e econômica que torna possível a sua legitimação. Belém e Natal, por não apresentarem as condições políticas e estruturais para a efetivação de seu planejamento educacional, carecem do suporte técnico e financeiro da União.

Palavras-chave: Política educacional. Gestão da educação. Plano de Ações Articuladas.

The place of PAR in the educational system management: an analysis of the municipalities of Natal/RN and Belém/PA

Abstract

This article intends to discuss, in the foreground, the concepts of management identified in the Articulated Actions Plan (PAR); secondly some aspects of the educational management scenario defined by the municipalities of Natal and Belém. The study is based on bibliographic and documentary referential pertinent to the topic under discussion, as well as testimonies of actors involved in the educational management of the municipalities surveyed. The discussion here made it possible to verify that, although the discourse of democratic management appears in the educational management dimension of the PAR, all the methodological guidance of the instrument is directed at the strategic planning perspective, based on technical rationality and control of results, disregarding the pedagogical, political and economic basis that makes possible its legitimation. Belém and Natal, because they do not present the political and structural conditions



for the implementation of their educational planning, lack the technical and financial support of the Union.

Keywords: Educational policy. Management of education. Plan of Articulated Actions.

El lugar del PAR en la gestión de los sistemas de educación: un análisis de los municipios de Natal/RN y Belém/PA

Resumen

El presente artículo pretende discutir, en primer plano, las concepciones de gestión identificadas en el Plan de Acciones Articuladas (PAR); en segundo lugar, algunos aspectos del escenario de la gestión educativa definidos por los municipios de Natal y Belém. El estudio se fundamenta en el análisis del referencial bibliográfico y documental pertinente a la temática en discusión, además de testimonios de actores involucrados en la gestión educativa de los municipios encuestados. La discusión aquí emprendida posibilitó la constatación de que, aunque el discurso de la gestión democrática aparezca en la dimensión de la gestión educativa del PAR, todo el encaminamiento metodológico del instrumento está orientado en la perspectiva de la planificación estratégica, fundamentado en la racionalidad técnica y en el control de resultados, desconsiderando la base pedagógica, política y económica que hace posible su legitimación. Belém y Natal, por no presentar las condiciones políticas y estructurales para la efectividad de su planificación educativa, carecen del soporte técnico y financiero de la Unión.

Palabras clave: Política educativa. Gestión de la educación. Plan de Acciones Articuladas.

191

Introdução

Ao longo do século XX, em particular depois da Segunda Guerra Mundial, a educação tornou-se uma inquietação para as nações industrializadas, com ênfase para a massificação e democratização dos sistemas de educação (LESSARD; CARPENTIER, 2016). A redefinição da ordem econômica mundial e de reorganização do capital demandada pela crise fiscal, social e política, observada ao final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 implicou, também, o redimensionamento do papel do Estado e, em decorrência, da administração pública. Esse redimensionamento foi regido pelo ideário neoliberal com propostas de reformas administrativas em diversas áreas. Essas reformas constituíam uma tendência internacional e defendiam que o desenvolvimento econômico garantiria, por si só, o desenvolvimento social. Seguíam,

portanto, uma orientação economicista e tecnocrática, desconsiderando as implicações sociais e humanas dos processos e relações de produção.

Nessa perspectiva, importantes políticas educacionais foram ajustadas para atender às reformas implantadas no campo da educação, principalmente a partir da década de 1990 com ênfase na nova gestão pública que impactou, diretamente, na gestão dos sistemas municipais de ensino.

A organização dos sistemas municipais de ensino no Brasil tem enfrentado grandes desafios, o que pode ser atribuído à não existência de um sistema nacional “[...] uma vez que não garantimos no conjunto das escolas, níveis, modalidades, ‘unidade na diversidade’” (ZANDER; TAVARES, 2003, p. 106).

O presente ensaio pretende discutir, inicialmente, as concepções de gestão identificadas no Plano de Ações Articuladas (PAR), programa do governo preconizado no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007b, requisito para a assistência técnica e financeira da União direcionada à educação básica das redes públicas de ensino; em segundo lugar, alguns aspectos do cenário da gestão educacional definidos com base na sistematização do PARs pelos municípios de Natal e Belém. As análises aqui apresentadas estão pautadas nos dados coletados no âmbito da pesquisa: Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos Estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, no período de 2007 a 2012 e desenvolvida pelo Observatório de Educação, financiada pelo CNPq. A escolha dos municípios de Natal e Belém justifica-se pela condição de campo empírico da pesquisa em rede. Usa-se, ainda, análise do referencial bibliográfico e documental pertinente à temática em discussão.

Considera-se que, conquanto o discurso da gestão democrática seja identificado na dimensão da gestão educacional do PAR – conforme Camargo e Ribeiro (2014); França (2015); Gutierrez e Mendes (2016); Farias, Chaves e Novais (2017); Queiroz; Carneiro e Ribeiro (2017); Valente, Garcia e Lobo (2018) – toda a orientação metodológica do instrumento está pautada em uma perspectiva de planejamento estratégico que se fundamenta na racionalidade técnica e no controle de resultados, sem uma sólida base pedagógica, política e econômica imperativa para a sua legitimação.

Ademais, constata-se que os municípios estudados, por não ostentarem as condições políticas e estruturais para a efetivação de seu planejamento



da área educacional, carecem do aporte técnico e financeiro da União, que se, efetivado de modo adequado, materializaria o regime de colaboração.

O PAR e a gestão dos sistemas municipais de educação

É na esfera do debate que trata do papel do Estado e da consequente busca por propostas alternativas visando à promoção de reformas administrativas que emerge a discussão acerca da gestão do setor público, concorrendo para o advento do que se convencionou chamar de Nova Gestão Pública ou gerencial. A nova gestão pública está orientada para processos organizacionais que levem à efetividade da gestão pública, como a redução do tamanho do setor público; a descentralização organizacional; a desburocratização e a competência; a clientelização, imprimindo a ideia de clientes do serviço público para a população demandante, e não apenas de usuário; a avaliação permanente dos serviços prestados e do desempenho de servidores e as mudanças culturais dentro do serviço público (SILVA, 2015). Assim, essa nova perspectiva de gestão está orientada para a aplicação de metodologias ou procedimentos que favoreçam a efetividade da gestão pública.

Contrariando a lógica gerencial, no contexto educacional, a gestão democrática caracterizada como aquela que pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da sociedade, pais, professores, estudante e funcionários em todos os aspectos da sua organização – seja em âmbito de sistemas de ensino como de escola – encontra-se estabelecida no art. 206 da Constituição Federal de 1988 – CF/1988 – e no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em que pesem os paradoxos dos avanços e recuos de suas definições, bem como das defasagens entre definições e derivações práticas, a legislação brasileira concede aos educadores e à sociedade a base legal para exercer o controle democrático sobre os serviços educacionais prestados pelo Estado.

Guedes e Barbalho (2016) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que

[...] as políticas educacionais nas décadas de 1980 e 1990 desenham-se a partir de duas vertentes de gestão pública: a democrática, originária dos movimentos sociais inseridos no processo

de redemocratização do país e a de cunho gerencial, oriunda dos ideais neoliberais (GUEDES; BARBALHO, 2016, p. 135).

São pontos de vista que introduzem uma nova etapa na conjuntura institucional, política e administrativa brasileira. Institucionalmente, a Constituição Federal de 1988 apresenta “[...] uma diretriz democrática, por meio do protagonismo decisório da sociedade civil e outra, pautada na perspectiva da performatividade capitalista, adotada pela reforma do Estado” (GUEDES; BARBALHO, 2016, p. 135).

A Constituição Federal de 1988, aplicando a estratégia de descentralização administrativa e financeira, transfere responsabilidade para os municípios, autorizando-os à criação de seus sistemas de ensino, concedendo-lhes autonomia no que diz respeito à elaboração de políticas relacionadas à educação infantil e ao ensino fundamental. Desse modo, “[...] os municípios passaram a deter o direito de definir normas e políticas, viabilizando a concretização do regime de colaboração entre as três esferas políticas de poder: União, estados e municípios” (HORA, 2010, p. 2). A exemplo das Leis de criação dos planos municipais de educação que possibilitam o alinhamento do Plano Nacional de Educação com os Planos Municipais de Educação.

É necessário no que se refere ao planejamento e, portanto, às políticas, o emprego de uma abordagem que encaminhe a compreensão de que “[...] no planejamento educacional, o desenho do horizonte a alcançar é dado pela concepção de educação adotada, fundamentada na concepção de pessoa humana e sociedade, vale dizer, de cidadania” (BORDIGNON, 2014, p. 31). Nessa direção, no campo educacional, o planejar

[...] prenuncia as possibilidades de se ter uma educação com qualidade social referenciada em todos os níveis etapas e modalidades de ensino. O planejamento direciona, por conseguinte, a agenda governamental nas instâncias constitutivas de poder, e, desse modo, nas etapas de formulação, de implementação e de avaliação, deve circunscrever-se ao âmbito nacional, estadual, municipal e escolar (GUEDES; BARBALHO, 2016, p. 131).

O planejamento configura, pois, um processo multidimensional e pode servir como tática de poder ora para manter uma determinada posição, ora para gerar a mudança social.



O PAR é um planejamento estratégico que os sistemas municipais precisam sistematizar/elaborar para poder viabilizar o regime de colaboração preconizado no art. 211 da Constituição Federal de 1988, respaldado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O regime de colaboração, portanto, segundo o decreto supracitado, pode ser viabilizado mediante assistência técnica ou financeira da União para os municípios.

Para sua implantação e implementação, o PAR exigiu a adesão dos Estados, Distrito Federal e Municípios via assinatura de um termo de cooperação técnica, por governadores e prefeitos, e da instituição de um comitê local¹ (descrito na 28ª diretriz do Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* – Brasil nº 6.094/07), com as funções de elaboração do documento de registro do diagnóstico, de promover a mobilização da sociedade e o acompanhamento das metas de evolução do Ideb². O Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, no art. 9º, enfatiza que o PAR é um conjunto articulado de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo MEC.

O PAR, no documento orientador do MEC, é compreendido como o planejamento que objetiva materializar os objetivos referentes à educação básica estabelecidos no PDE. Dessa forma, o PAR induz a construção do diagnóstico situacional dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Na área da *Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino* – objeto de discussão aqui, encontram-se os indicadores da gestão democrática, conforme demonstrado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1
Indicadores da área da gestão democrática

Área 1	Indicadores
Gestão democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino	Existência de Conselhos Escolares
	Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação.
	Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar
	Existência do Projeto Pedagógico nas escolas e grau de participação dos professores e Conselho Escolar na elaboração dos mesmos; de orientação da SME e de consideração das especificidades de cada escola.
	Critérios para a escolha da direção escolar
	Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação
	Plano de carreira para o magistério
	Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação

196

Fonte: Brasil (2007a).

No PAR, a gestão democrática é enfatizada pela existência, entre outros fatores, dos diversos colegiados presentes na dimensão da gestão educacional, como o Conselho Municipal de Educação, Conselhos Escolares e Conselho de Alimentação Escolar. O documento, ainda sugere que a gestão municipal oriente as escolas da rede pública de ensino na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, com a participação da comunidade escolar.

Entretanto, é possível perceber que esses conselhos mesmo sendo dispositivos para uma prática de gestão democrática, ao mesmo tempo, na perspectiva do gerencialismo, constituem-se em arranjos institucionais promotores, entre outros, de *accountability*, que visam à maior eficiência da ação estatal (SOUZA; DUARTE; OLIVEIRA, 2013), além de permitir o controle dos atores sociais, contribuindo, assim, para regulação por parte da União.

Na área educacional, encontram-se preconizados, por lei, três tipos de conselhos de gestão em nível municipal, com caráter consultivo e deliberativo, atrelados ao poder executivo, quais sejam: o Conselho Municipal de Educação (CME), único que não dispõe de norma nacional específica



com determinação de criação ou competência, sendo reconhecido pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação; o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), estabelecido pelo art. 18 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a); e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, instituído pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, no art. 24 (BRASIL, 2007d). Já no âmbito escolar, são destacados, como estratégias de gestão democrática, os Conselhos Escolares, estabelecidos pela LDB 9.394/96 e, ainda, os Grêmios Estudantis, a eleição de diretores e a elaboração e execução dos projetos pedagógicos.

O Conselho Escolar constitui uma instância fundamental para a construção da democracia participativa nas escolas, na medida em que se trata de um órgão de atuação política, de partilha de poder, de organização da escola e de deliberações compartilhadas, através do qual a comunidade escolar tem o direito de exercer a gestão da educação (LIMA, 2008).

A possibilidade de participação dos diversos atores sociais na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, por exemplo, e em conselhos diversos confere à comunidade o direito, bem como a responsabilidade de participar das decisões e implementações do fazer pedagógico. Isso, é claro, envolve negociações e conflitos, implicando a necessidade da incorporação dos conceitos de democracia e de prática democrática, visando ao estabelecimento de um processo de gestão, vinculado aos objetivos pedagógicos, políticos e culturais.

Quanto ao indicador de critérios para a escolha de diretores se insere na perspectiva da necessidade de uma forma de gestão mais democrática mediante eleição direta associada a outros instrumentos e práticas que favoreçam o diálogo e a participação de todos os interessados nas decisões tomadas no espaço escolar.

O indicador da existência do Plano Municipal de Educação, desenvolvido com base do PNE, está respaldado na LDBN de 1996 e no PNE, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O Plano Municipal de Educação torna-se um importante instrumento de planejamento, com metas e estratégias que precisam ser alinhadas com o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação. Os indicadores de plano de carreira para o magistério e estágio

probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação trata da organização, formação e a valorização dos profissionais da educação

A gestão educacional em Natal: perspectivas a partir da adesão ao PAR

O Município de Natal localiza-se no Estado do Rio Grande do Norte, na mesorregião leste potiguar. Apresenta uma extensão territorial de 167.264 Km² e 803.739 habitantes, dos quais 100% residem em área urbana.

No que se refere à educação, particularmente a sua qualidade, o município de Natal apresenta os seguintes resultados de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Tabela 1
Natal – IDEB da Rede Pública Municipal 2007-2011

Ensino Fundamental					
4ª série/5º ano			8ª série/9º ano		
2007	2009	2011	2007	2009	2011
3,7	3,7	4,0	3,2	3,2	3,2

Fonte: Relatório do Ideb (BRASIL, 2007e; 2009b; 2011).

Segundo o documento orientador do MEC, a base legal para subsidiar a elaboração do PAR inclui o Plano Nacional de Educação (2001/2010), os planos estaduais e municipais, o Plano de Desenvolvimento da Educação e a Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 29, de 20 de junho de 2007. Na sequência, o documento de orientação do PAR pontua questões sobre as quatro dimensões (Gestão Educacional; Formação de Profissionais; Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos) que buscam a identificação das modalidades e etapas de ensino presentes no sistema de ensino, bem como a participação dos Municípios nas avaliações externas. Em resumo, as questões pontuais são informações gerais acerca do sistema de ensino e de sua organização.

Todas essas informações, colhidas pelo instrumento do diagnóstico do PAR, desencadeiam 52 indicadores com suas respectivas áreas, ações e



subações. As ações e subações são geradas de acordo com o diagnóstico que recebe pontuações, segundo critérios preestabelecidos que correspondem a quatro níveis, a saber: Critérios de pontuação 4 – a descrição aponta que não serão necessárias ações imediatas, pois indica uma situação positiva.

Critérios de pontuação 3 – a descrição mostra uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos do que negativos, o que favorece o desempenho do indicador, sem que haja ações e subações.

Critérios de pontuação 2 – a descrição aponta para uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos, sendo necessárias ações imediatas que poderão contar com apoio técnico e/ou financeiro do MEC.

Critérios de pontuação 1 – a descrição apresenta uma situação crítica, no sentido de que somente existem aspectos negativos ou não há aspectos positivos, sendo necessárias ações imediatas que poderão contar com apoio técnico e/ou financeiro do MEC.

É importante esclarecer que somente as pontuações 1 e 2 geram ações e subações no PAR 2007-2011 e que cada pontuação deve ser justificada e registrada de acordo com as demandas potenciais; além disso, há a necessidade da indicação de um responsável local por cada ação, cronograma e resultado esperado. Essas pontuações são consideradas insuficientes ou críticas e demandam prioridade por parte do sistema municipal de educação e de apoio do MEC em relação à assistência técnica e/ou financeira, por se tratar de indicadores prioritários que demandam ações urgentes. Após a finalização do diagnóstico, é sistematizado, automaticamente o plano, contemplando as ações e subações para todos os indicadores que foram pontuados com 1 e 2, visando a um planejamento para atender à demanda da rede. O PAR, após a sistematização, é enviado para as equipes do MEC e do FNDE para uma análise técnica e/ou financeira. Logo após essa análise, são produzidos pareceres, enviados pelo próprio Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) com o resultado da análise.

O diagnóstico, apresentado pelo PAR de Natal, apontou a necessidade da realização de ações para os indicadores, conforme demonstrado na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2

Pontuação dos Indicadores de Gestão Democrática
(PAR 2007-2011) do município de Natal

Indicadores	Existência de PP nas escolas e grau de participação dos professores e dos Conselhos Escolares na elaboração dos mesmos; de orientação da SME e de consideração das especificidades de cada escola.	Existência e acompanhamento e avaliação do PME desenvolvido com base no PNE	Plano de Carreira para o magistério	Plano de Carreira dos profissionais de serviço e apoio escolar	Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação
Pontuação	2	1	2	1	3

Fonte: www.portal.mec.gov.br

200

A rede municipal de ensino de Natal tem uma série de instrumentos legais que auxiliam na compreensão da gestão educacional do Município. Quanto às leis, é válido citar: a Lei nº 5.650, de 20 de maio de 2005, que aprova o Plano Municipal de Educação de Natal e dá outras providências; a Lei Complementar nº 58, de 13 de setembro de 2004, que dispõe sobre o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério Público Municipal de Natal e dá outras providências; a Lei nº 5.339, de 27 de dezembro de 2001, que dispõe sobre o Sistema de Ensino do Município; e a Lei nº 5.175, de 10 de abril de 2000, que cria o Conselho de Educação do Município (CME) de Natal e dá outras providências; a Resolução 002/2001 (CME), que estabelece normas para a Gestão Democrática e a Organização das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, normatiza o Estatuto dos Conselhos das Escolas Municipais e dá outras providências; e a Resolução 003/2007 (CME), que dispõe sobre alterações na Resolução n. 002/2001 – CME do Conselho Municipal de Educação.

Observa-se que os indicadores *existência e funcionamento de conselhos escolares; existência, composição e atuação do Conselho Municipal de educação (CME); composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar*



(CAE); e critérios para a escolha de direção escolar não geraram ações, justificado pela existência e funcionamento à época.

Existência de PP nas escolas

De acordo com o documento de registro do diagnóstico, esse indicador obteve pontuação 2, gerando a ação que a rede municipal de ensino deve promover a implantação do projeto pedagógico nas escolas da rede, sendo justificada pela ocorrência, no ano de 2007, de que apenas 50% das escolas de educação infantil haviam elaborados as suas propostas pedagógicas e, nas demais se encontravam em fase de elaboração; Quanto aos anos iniciais do ensino fundamental, 70% das escolas tinham projeto pedagógico, enquanto 30% não haviam elaborado suas propostas pedagógicas.

Segundo o documento do PAR, a Secretaria Municipal de Educação deveria intervir com atuações que suprissem a deficiência dessa ação mediante qualificação para as equipes escolares.

Essa qualificação se daria mediante a metodologia do PDE-Escola com a finalidade de apoiar tecnicamente as referidas equipes na elaboração e implantação da proposta pedagógica. Ao atrelar a formação da equipe escolar para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas mediante o PDE-Escola, o PAR revela a característica de um planejamento que privilegia a racionalidade técnica, conforme explicitam Silva, Ferreira e Oliveira:

O PAR materializa um paradigma conservador de planejamento educacional, pois o fundamento principal do plano encontra-se no predomínio de uma concepção tecnicista de planejamento. Este fundamento teórico sustenta a tese de que a técnica, por si, possui legitimidade suficiente e conseguirá impor-se independentemente do consenso político entre os agentes sociais. Esta característica tem respaldo na história do planejamento no Brasil (SILVA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 91).

Abrucio (2007) destaca que, com a implantação da reforma gerencial, a máquina administrativa utilizou-se do controle, visando assegurar que os resultados do que foi planejado e organizado fossem ajustados tanto quanto possível aos objetivos previamente estabelecidos.

Dessa maneira, no setor educacional no Brasil, as reformas nos serviços públicos têm sido redimensionadas, tornando-se imperativas nas agendas discursivas dos políticos e administradores públicos. Ademais, objetivavam promover a modernização, no caso da educação, do sistema educacional, considerado como ineficiente em aspectos, como: universalização do acesso, permanência, processos de gestão, qualificação profissional, infraestrutura física, etc.

Nesse sentido, na década de 1990, vários programas, de base gerencial e financiados pelo Banco Mundial, foram implementados na tentativa de estabelecer o regime de colaboração no Brasil, como, por exemplo, o PDE-Escola, que

[...] se constitui em um programa de complementação da União, tanto no aspecto financeiro quanto no assessoramento técnico. Por meio dele, se desenvolvem ações para ajudar as escolas na elaboração do planejamento estratégico visando à melhoria de seus indicadores e descritores de desempenho (CABRAL NETO; CASTRO; BARBALHO, 2014, p. 61).

202

Ainda que se reconheça a existência de aspectos gerenciais em planos e programas que traduzem a política educacional brasileira, destaca-se a relevância de Propostas Pedagógicas, definidas na LDB n. 9.394/96, e “[...] que se constitui um trabalho coletivo envolvendo a comunidade escolar para uma melhor articulação das ações da escola mediante o planejamento” (SILVA, 2015, p. 168) e, desse modo, possibilita a adoção de princípios democráticos para a gestão escolar.

A elaboração das propostas pedagógicas das escolas, indicada no PAR do município de Natal, torna-se, pois, uma ação importante para o estabelecimento da gestão democrática da rede de ensino.

Nessa perspectiva, considera-se que outros mecanismos de cunho democrático estão atrelados à gestão da educação, de modo que a formulação de propostas pedagógicas com a participação da comunidade escolar impulsiona as práticas em favor de uma cultura escolar democrática.



Existência, acompanhamento e avaliação do PME desenvolvido com base no PNE

O indicador *existência, acompanhamento e avaliação do PME desenvolvido com base no PNE, conforme prescrito no PAR, e considerando a existência do PME – aprovado em 2005* – gerou a ação de sua reestruturação. Igualmente, levou-se em conta a necessidade de aplicação de instrumentos de acompanhamento e avaliação e, ainda, a implantação de planejamento estratégico da SME, ainda que tais estratégias já estivessem estabelecidas no PME de 2005. Para tanto, deveria ser instituída uma comissão que atendesse a essa demanda.

A Coordenadora de Planejamento da SME afirma que o PME/2005, até então, não havia sido avaliado:

Nunca avaliamos o PME, sempre tínhamos implicações técnicas dos setores, nós éramos muito absorvidas com o cotidiano, para dar conta do dia a dia, e às vezes precisa contratar alguém de fora, com olhar externo para fazer isso. A única meta que me lembro que foi cumprida foi a do financiamento que avaliamos, que o PME dizia que tinha que chegar a 30% e chegou (COORDENADORA DE PLANEJAMENTO, 2015).

A comissão instituída para o acompanhamento e a avaliação do PME de Natal teria a competência, em face das metas estabelecidas, de proceder às avaliações periódicas, com base em uma “[...] sistemática de coleta de informações e apuração de dados educacionais locais” (BRASIL, 2007a). Ademais, deveria ter a participação de representantes de movimentos sociais e de outros segmentos da sociedade civil organizada.

Muitas foram as dificuldades de implementação do Plano Nacional de Educação (2001-2010); entre elas, destacam-se a não formulação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação no prazo determinado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e a ausência de avaliação daqueles já implementados, como é o caso do PME do município de Natal. Considera-se, pois, que a lacuna deixada pela não implementação dessas ações inibe a União de atingir suas metas, uma vez que há a necessidade de os planos estaduais e municipais estarem alinhados para que sejam efetivadas.

Plano de Carreira para o Magistério e Plano de Carreira dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar

A organização, a formação e a valorização dos profissionais da educação têm se constituído foco do debate, nas últimas décadas, e integraram a agenda da política educacional no Brasil, contribuindo para o desenvolvimento de ações pautadas por uma concepção de educação democrática.

No município de Natal, o dispositivo legal – Lei n. 058, de 11 de setembro de 2004 – que dispõe sobre o Plano de Carreira para o Magistério, Remuneração e Estatuto do Magistério Público Municipal de Natal e dá outras providências, foi implantado anteriormente à elaboração do PAR. Embora constata-se a sua existência, observa-se que a sua implementação não se efetivou. Tal fato concorreu para uma pontuação 2, demandando ações de reestruturação e implementação do Plano. As ações propostas seriam consolidadas considerando uma revisão nas regras de avaliação, desempenho e critérios de evolução funcional.

Quanto ao Plano de Carreira dos Profissionais de Serviços e Apoio Escolar, verifica-se a sua não-existência até o período estudado, o que gerou a pontuação 1, demandando a sua criação a partir das subações: “[...] elaborar Projeto de Lei de Implementação do Plano de Carreira para os Profissionais de Serviços e Apoio Escolar”, assim como promover a sua divulgação.

A existência dos dois diferentes planos aponta para a compreensão, no PAR, da lógica quanto à dissociabilidade entre os trabalhadores docentes e não docentes.

Nessa perspectiva, ao separar a valorização profissional dos docentes e não docentes, o PAR desconsidera as conquistas provenientes de lutas em prol da organização e construção de identidade dos profissionais de educação, como também a luta em defesa da indissociabilidade entre formação e valorização profissional.

Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação

O estágio probatório, período quando o servidor público concursado de provimento efetivo passa por um processo de avaliação no cargo, deve estar definido no plano de carreira de cada rede de ensino.



No PAR do município de Natal, no que se refere a esse indicador, a pontuação obtida foi 3, justificada pela necessidade de se proceder a uma revisão das normas de avaliação vigentes.

Os indicadores da dimensão da gestão educacional, área da gestão democrática, que geraram ações foram: existência de projetos pedagógicos nas escolas e o grau de participação de professores no Conselho Escolar e na sua elaboração de acordo com as orientações da SME; existência, acompanhamento e avaliação do PME desenvolvido com base no PNE; Plano de Carreira para o magistério; e Estágio probatório efetivando os professores e outras profissionais da educação.

O PAR de Natal, ao ser estruturado com ações que estão atreladas às metas e estratégias do PME, aponta para uma sobreposição de ações no planejamento educacional do Município. Essa sobreposição ainda se revela quando se analisa a normatização do Município. Dessa maneira, no Município de Natal, já existia planejamento sistematizado, o que contribuiu para que a equipe técnica da SME o rejeitasse inicialmente.

A gestão educacional em Belém: perspectivas a partir da adesão ao PAR

205

Belém, capital do Estado do Pará, apresenta uma extensão territorial de 1.059,458km², concentrando 1.446.042 habitantes, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O município de Belém se destaca com maior Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios paraenses, com R\$18.801.039,00. Seus indicadores sociais, porém, o coloca na 628ª posição entre os municípios brasileiros em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (BRASIL, 2016). No que tange à qualidade do ensino – um dos objetivos principais do PAR – o município de Belém apresenta os seguintes resultados do Ideb na avaliação institucional do Ensino Fundamental de 4º/5º ano e de 8º/9º ano, realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira.

Tabela 3
Belém – Ideb da Rede Pública Municipal 2007-2011

Ensino Fundamental					
4ª série/5º ano			8ª série/9º ano		
2007	2009	2011	2007	2009	2011
3,4	3,9	4,4	3,2	3,5	3,7

Fonte: Relatório do Ideb (BRASIL 2007e; 2009b; 2011).

Nota-se que houve um aumento no Ideb da rede municipal de Belém no período que sucede a sua adesão ao PAR. De 2007 a 2011, o índice aumentou significativamente, de 3,4 para 4,4 na avaliação da 4ª série/5º ano; enquanto a 8ª série/9º ano obteve um aumento mais discreto no seu índice, de 3,2 para 3,7.

Com base nos aspectos expostos até aqui, será analisada a gestão educacional do município de Belém na perspectiva dos indicadores de gestão democrática que constam do PAR: 1) Existência e Funcionamento dos Conselhos Escolares (CE); 2) Existência e Funcionamento do Conselho Municipal de Educação (CME); 3) Existência e Funcionamento do Conselho de Alimentação Escolar (CAE); 4) Existência do Plano Municipal de Educação (PME); e 5) Critérios para Escolha de Direção Escolar (CED).

Na tabela abaixo, é possível observar a pontuação da rede municipal de Belém nos referidos indicadores:

Tabela 4
Pontuação dos Indicadores de Gestão Democrática (1º PAR: 2007-2011)
Município de Belém

Indicadores	Conselhos Escolares	Conselho Municipal de Educação	Conselho de Alimentação Escolar	Plano Municipal de Educação	Critério de Escolha de Direção
Pontuação	3	4	4	1	3

Fonte: www.portal.mec.gov.br



Existência e Funcionamento dos Conselhos Escolares (CE)

No primeiro indicador da área “gestão democrática” do PAR, o município de Belém apresentou a pontuação 3⁵, que é satisfatória e significa que existiam CE atuantes em, pelo menos, 50% das escolas da rede. Na verdade, havia conselhos escolares em 59 escolas da rede. No entanto, ainda são inexistentes nas 35 unidades de educação infantil, bem como nas 67 unidades pedagógicas – UP’s. A secretaria de educação do município (SEMEC) justifica que muitas dessas UP’S têm natureza jurídica privada (organizações comunitárias), sem ingerência da SEMEC.

Desta forma, foi gerada a demanda de mobilizar as 35 unidades de Educação Infantil para a organização de algo similar ao Conselho Escolar, a qual não foi efetivada até o período correspondente ao segundo PAR (2011 a 2014). Essa constatação contraria o princípio da gestão democrática, previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado no art. 14 da Lei n. 9.394/96, inciso II “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Existência e Funcionamento do Conselho Municipal de Educação (CME)

207

No município de Belém, há um Conselho Municipal de Educação, aprovado pela Lei nº 7.587, de 10 de setembro de 1992, com regimento interno e eleição direta dos conselheiros e é representado por todos os segmentos. A pontuação 4 representa as condições satisfatórias do CME, conforme Documento do PAR do município:

O Conselho Municipal de Educação de Belém é um órgão atuante, composto por representantes de todos os segmentos, zelando pelo cumprimento das normas institucionais, auxiliando a secretaria no planejamento e execução das ações educacionais (BELÉM, 1992).

Além de constar do documento, as entrevistas também expressam um funcionamento atuante do CME, principalmente por cumprir com o assessoramento e legalização das escolas da rede:

[Sobre o CME] se puder dar uma nota 10, a minha nota é 10 porque é uma equipe muito qualificada, competente, excelente.

Fazem (Sic) o assessoramento na escola o tempo todo (TÉCNICO DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM 2, 2016).

[Sobre a atuação mais importante do CME] Olha, eu penso que atualmente é o processo de legalização das próprias escolas municipais, tá, enquanto espaços físicos, enquanto atender as legislações. Então isso, eles têm sido muito bom nesse sentido (sic) (PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM 1, 2016).

Outro aspecto relevante do CME de Belém, do ponto de vista da sua atuação democrática, é a participação de representantes de todos os segmentos e da sociedade civil, haja vista a concordância com o pensamento de Bordignon (2009, p. 69), quando afirma que um conselho de educação só cumpre sua verdadeira função quando é fruto dos anseios da sociedade como um todo. Assim, “[...] se for constituído de tal forma que represente e expresse somente, ou hegemonicamente, a voz de um segmento, ou do Governo, poderá perder a visão do todo, o foco da razão de ser conselho”.

Existência e funcionamento do Conselho de Alimentação Escolar (CAE)

208

O município de Belém aprovou sua Lei de criação do CAE anteriormente à elaboração do PAR, no ano de 2001. Trata-se da Lei nº 8.045, de 15 de janeiro 2001, que estabelece as competências do conselho assim como a sua composição por 7 membros, sendo 2 representantes do governo; 2 representantes dos pais; 2 professores; e 1 membro da Associação Comercial do Pará.

Conforme o PAR do município, o Conselho de Alimentação Escolar recebeu a pontuação máxima (4), haja vista que ele possui um regimento interno conhecido por todos (comunidade interna e externa); reúne-se regularmente; atua fiscalizando a aplicação dos recursos transferidos; zela pela qualidade dos produtos; acompanha desde a compra até a distribuição dos alimentos/produtos nas escolas; está atento às boas práticas sanitárias, de higiene e ao objetivo de formação de bons hábitos alimentares.

A afirmação da professora entrevistada, membro do CAE de Belém, ratifica as informações do documento do PAR de Belém:



O conselho funciona direito, ele tem um grupo de nutricionistas, que vai às escolas, verifica a alimentação como está sendo feita. Nós não temos assim, exigem a questão do estoque, da forma de estocar a alimentação, tá, mas nós temos nas escolas da ilha é, desde de café da manhã para as crianças (PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM, 2016).

Segundo o técnico da SEMEC, é possível observar a possibilidade de melhorias na estrutura e aquisição de materiais para o preparo da merenda escolar; a partir do segundo PAR, é possível, mesmo com avaliação satisfatória com pontuação 4.

No primeiro PAR não, mas no segundo PAR já começa [...] a gente coloca e eles atendem, a gente ganha panela, ganha fogão, porque essas coisas elas têm um período né? E tem que ser renovado, então eles dão de acordo com a coisa, a gente tem, a gente não tem, eles não têm negado isso. Eu acho que nesse sentido o PAR é um plano mais do que estratégico, na verdade é um plano articulador, de avanço da educação nesse sentido, ele permite isso (TÉCNICO DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM 2, 2016).

Considera-se, portanto que o PAR – é um dos facilitadores da relação entre municípios e o Ministério da Educação – conforme evidenciado a partir das entrevistas dos técnicos que trabalham na secretaria municipal de educação, como uma possibilidade do MEC visualizar o sistema educacional como um todo e planejar as ações de forma mais planejada e condizente com a realidade dos municípios brasileiros.

209

Existência do Plano Municipal de Educação

Nos municípios, o planejamento educacional deve ser definido pelo Plano Municipal de Educação (PME, cujo caráter político exige construção participativa de diversos setores e entidades organizadas a fim de que os princípios democráticos e de justiça social sejam o pilar desse Plano. É nessa perspectiva de democratização da gestão educacional que é identificada a importância desse indicador no PAR. No entanto ainda há o desafio de elaboração e execução do PME em muitos municípios brasileiros.

O município de Belém, por exemplo, recebeu a pontuação 1 nesse indicador porque ainda não havia o PME durante a elaboração do primeiro PAR. A sua aprovação deu-se, somente, em 24 de junho de 2015, pela Lei nº 9.129.

A sua efetivação ainda apresenta alguns impasses, principalmente devido à dificuldade na participação das comissões de modo que apenas o comitê de elaboração e acompanhamento, do poder executivo tem atuado na execução do PME:

Plano Municipal de Educação, ele precisa fazer essa articulação porque a gente não pode ter três planejamentos. Esse ano a gente já vai fazer a junção dessas três coisas, que é o Plano Municipal, e o PPA o Plano de Ações Articuladas. Embora não tenha aberto ainda pelo Ministério da Educação, mas a gente já está trabalhando nele. No sentido de rever o diagnóstico, de fazer o monitoramento, ver o que avançou, o que não avançou e começar a ser de fato participativo [...] primeiro que funcione as comissões. As comissões, elas são cometas, elas são indicadas, mas elas acabam se esfacelando". Atualmente, a gente só está com uma comissão (TÉCNICO DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM 1, 2016).

210

Como se observa na afirmação acima, além do desafio de construir um Plano Municipal, ainda há impasses quanto à participação coletiva na sua efetivação.

Crítérios para escolha de Direção Escolar

O processo de escolha de dirigentes por meio da indicação política permaneceu e ainda é realidade na busca de manter o controle da comunidade escolar por meio das ações dos diretores, que obedecem às normas do poder central do executivo municipal e garantem sua permanência no cargo; é o clientelismo na educação. Neste caso, a comunidade não representa, efetivamente, um segmento da escola, ela apenas serve para legitimar as decisões da direção. Essa situação deixa o gestor sem autonomia, pois, como é indicado pelo político local, deve-lhe favores e, como forma de pagá-los, representa a classe política vigente (TEIXEIRA, 1997).

A indicação de diretor, portanto, persiste, ainda hoje, como forma de acesso ao cargo de direção das escolas, apesar de todo o movimento pela



democratização, iniciado nos anos 1980, e possui a marca do clientelismo político.

No caso do município de Belém, o diagnóstico do PAR apurou a pontuação 3, que significa que existem critérios definidos para escolha da direção das escolas; esses critérios consideram experiência educacional, mérito e desempenho, mas não são de conhecimento de todos e não existe uma publicação legal. A Lei nº 7.722, de 7 de julho de 1994, define os critérios para escolha de diretores de escolas, no Capítulo VI, art. 16:

Os Diretores de Escolas serão constituídos em duas fases integradas, sendo a primeira um processo seletivo técnico destinado a averiguar os conhecimentos relativos à competência formal implicada no projeto pedagógico próprio, e a segunda um processo eletivo do qual participarão docentes, técnicos e funcionários da escola, mais os respectivos pais dos alunos, sendo os votos paritários (BELÉM, 1994).

Deste modo, a forma de provimento da direção escolar é feita, primeiramente, com uma prova técnica e seletiva; em seguida, os candidatos selecionados disputam um processo eletivo. No entanto, quando não há candidatos, o poder executivo indica o gestor escolar, conforme a Lei nº 7.722/1994 estabelece, e confirmada pela afirmação a seguir:

Tem muitos indicados, mas quando temos esses indicados porque não houve concorrência, uma indicação, às vezes a indicação vem da própria escola e, algumas vezes, vem da gestão superior (PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM, 2016).

Importa destacar que a eleição direta não implica, por si só, a democratização da educação, mas é um fator preponderante para que as práticas patrimonialistas e clientelistas da administração pública possam ser rompidas. Ademais, de todas as formas citadas, é consenso que a eleição direta é a forma mais democrática de provimento do cargo de direção escolar (PARO, 2003; MENDONÇA, 2000; DOURADO, COSTA, 1998). Paro (2003) ainda destaca que um modelo de gestão, verdadeiramente comprometido com a transformação social, deve ter, como pressuposto básico, a superação da hierarquia e da ordem autoritária social.

Considerações Finais

A análise dos indicadores aqui apresentada, concernente aos municípios de Belém e Natal, inicialmente, considerando o diagnóstico realizado pela equipe local, aponta para a compreensão da possível consolidação do regime de colaboração, estabelecido no Decreto nº 6.094, 24 de abril de 2007, sobretudo no que refere à assistência técnica.

Nessa direção, a União precisa fazer a coordenação federativa, gestando políticas e estabelecendo Relações Intergovernamentais – RIGs, mediante pactos com os entes federados, sobretudo quando os municípios brasileiros, a exemplo do Município de Belém e de Natal, não conseguirem implementar metas ou ações já estabelecidas em outros instrumentos de planejamento municipal.

O PAR possibilitou uma maior articulação dos entes com a União, permitindo que muitos Municípios que nunca haviam recebido transferências voluntárias da União começassem a receber assistência técnica e/ou financeira, mesmo que ainda de forma limitada.

Pode-se afirmar, ainda, que, embora o discurso da gestão democrática apareça na dimensão da gestão educacional do PAR, todo o encaminhamento metodológico do instrumento está direcionado em uma perspectiva do planejamento estratégico, fundamentado na racionalidade técnica e no controle, sem uma consistente base pedagógica, política e econômica, necessária para a sua legitimação.

Os Municípios de Belém e Natal, por não apresentarem as condições políticas e estruturais para a efetivação de seu planejamento da área educacional, carecem do suporte técnico e financeiro da União, que, se proporcionado, consolidaria o regime de colaboração.

Notas

- 1 O Comitê possui um papel essencialmente mobilizador, sendo sua composição ampliada para além das organizações educacionais, com participação, por exemplo, do Ministério Público, dos sindicatos, da Câmara Municipal, das associações de moradores, das ONGs, dos Conselhos, das Igrejas e da população em geral.



- 2 O Índice de Desenvolvimento da Educação é o mecanismo central utilizado para avaliar o ensino, por escola, por município ou estado, e para estabelecer notas que variam de 0 a 10, considerando o desempenho dos estudantes na Prova Brasil e as taxas de reprovação e evasão.
- 3 Aqui se utiliza a expressão proposta pedagógica, tendo em vista que ela é usada no documento do PME de Natal/RN.
- 4 Atualmente se consideram profissionais da educação não apenas os que possuem curso de magistério, como professores, supervisores, diretores, orientadores, mas também todos que atuam na escola.

Referências

BELÉM. **Lei nº 7.587, de 10 de setembro de 1992**. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação de Belém. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?lei=7509&ano=1991&tipo=1. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Lei nº 7.722, de 7 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação de Belém. Disponível em: <http://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/582746/lei-7722-94>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Lei nº 8.545, de 15 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Alimentação Escolar e dá outras providências. Disponível em: <http://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/582746/lei-7722-94>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Lei nº 9.129, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pa/b/belem/lei-ordinaria/2015/912/9129/lei-ordinaria-n-9129-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. 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 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.

_____. **Plano de Ações Articuladas – PAR 2007-2010**: Guia prático de ações. Brasília, DF: 2007a.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007b**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 29, de 20 de junho de 2007c**. Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3150-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-29-de-20-de-junho-de-2007>. Acesso em: 5 jul. 2018.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007d**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.

_____. **Relatório Ideb 2007e**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/site>. Acesso em: 13 abr. 2013.

_____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009a**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.

_____. **Relatório Ideb 2009b**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/site>. Acesso em: 13 abr. 2013.



_____. **Relatório Ideb 2011**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/site>. Acesso em: 13 abr. 2013.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da Educação Brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donaldo Bello; MARTINS, Angela Maria (Org.). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Federalismo e Educação no Brasil: subsídios para o debate. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 42-72, set./dez. 2014.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; RIBEIRO, Maria Edileneda Silva. Formação e prática docente no estado do Pará. **Revista Educação em Questão**, v. 50, n. 36, p. 156-182, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7082/5275>. Acesso em: 5 jul. 2018.

COORDENADORA de Planejamento da SME. **Entrevista**. Natal (RN), 13 mar. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; COSTA, Messias. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil**. Relatório final da pesquisa. Brasília: ANPAE, 1998.

FARIAS, Laurimar de Matos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. O Plano de Ações Articuladas e o regime de colaboração na gestão educacional em municípios paraenses. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 220-246, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13298/9009>. Acesso em: 5 jul. 2018.

FRANÇA, Magna. Plano de Ações Articuladas (2007-2011): gestão educacional e regime de colaboração. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 193-217, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7968/5727>. Acesso em: 5 jul. 2018.

GUEDES, Gilmar Barbosa; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Planejamento educacional e gestão democrática: dimensões política e instrumental no PAR. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 131-149, jan./abr. 2016

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; MENDES, Odete Cruz. A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 161-189, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10957/7729>. Acesso em: 5 jul. 2018.

HORA, Dinair Leal da. Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 26, n. 3, p. 565-581, set./dez. 2010.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Editora LaPPlanE/FE/Unicamp, 2000.

NATAL. **Lei nº 5.175, de 10 de abril de 2000**. Modifica a Lei no 4.186, de 10 de dezembro de 1992, que cria o Conselho de Educação do Município de Natal, alterada pela Lei no 4.639, de 06 de julho de 1995 e dá outras providências. Disponível em: <https://natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/sme/cme-lei5175-200004.doc>. Acesso em: 6 jul. 2018.

216 _____. **Lei nº 58, de 13 de setembro de 2004**. Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração e estatuto do magistério público municipal de Natal, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rn/n/natal/lei-complementar/2004/5/58/lei-complementar-n-58-2004-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-remuneracao-e-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-de-natal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Lei nº 5.339, de 27 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino do Município do Natal e dá outras providências. Disponível em: <https://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/sme/cme-lei5339-2001-sistemaensino.doc>. Acesso em: 6 jul. 2018.

_____. **Resolução 002/2001**. Estabelece normas para a Gestão Democrática e Organização das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, normatiza o Estatuto dos Conselhos das Escolas Municipais e dá outras providências. Disponível em: <http://natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/sme/cme-resolucao2001002.doc>. Acesso em: 6 jul. 2018.

_____. **Lei Complementar nº 58, de 13 de setembro de 2004**. Dispõe sobre o plano de carreira, remuneração e estatuto do magistério público municipal de natal, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rn/n/natal/lei-complementar/2004/5/58/lei-complementar-n-58-2004-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-remuneracao-e-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-de-natal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 jul. 2018.



_____. **Lei nº 5.650, de 20 de maio de 2005.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Natal e dá outras providências. Disponível em: <https://natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/sme/cme-lei5650-200505-planomuneducacao.pdf>. Acesso: 5 jul. 2018.

_____. **Resolução 003/2007.** Dispõe sobre alterações na Resolução nº 002/01-CME do Conselho Municipal de Educação. Disponível em: <http://natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/sme/cme-resolucao0032007.doc>. Acesso em: 6 jul. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

PROFESSORA da Rede Municipal de Belém. **Entrevista.** Belém (Pará), 15 set. 2016.

QUEIROZ, Maria Aparecida de; CARNEIRO, Marcos Torres; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. Formação continuada de professores no PAR em municípios do Rio Grande do Norte e Pará. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 131 -160, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13295/9006>. Acesso em: 5 jul. 2018.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre; FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira. O planejamento Educacional no Brasil: políticas, movimentos e contradições na gestão dos sistemas municipais. **Revista Brasileira de política e administração da educação**, Recife, v. 30, n. 1. p. 79-95, jan./abr. 2014.

SILVA, Rute Regis de Oliveira da. **O Par do município de Natal:** o regime de colaboração e a gestão educacional. 2015. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. CMEs no Brasil: uma cartografia a partir dos estudos teórico-empíricos. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil.** São Paulo: Loyola, 2013.

TÉCNICO da Rede Municipal de Belém 1. **Entrevista.** Belém (Pará), 15 set. 2016.

TÉCNICO da Rede Municipal de Belém 2. **Entrevista.** Belém (Pará), 10 out. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VALENTE. Lucia de Fatima; GARCIA, Luciane Terra dos Santos; LOBO. Gilneide Maria de Oliveira. Plano de Ações Articuladas: avaliação da aprendizagem e sua interface com a avaliação externa. **Revista Educação em Questão**, Natal v. 56, n. 47, p. 121- 150,

jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14001/9322>. Acesso em: 5 jul. 2018.

ZANDER, Katherine Finn; TAVARES, Tais Moura. Federalismo e gestão dos sistemas de ensino no Brasil. In. SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Tais Moura (Org.). **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013,

Profª Drª Maria Goretti Cabral Barbalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Política do Ensino Superior
Grupo de Pesquisa Política e Gestão da Educação
E-mail: barbalho.goretti@gmail.com

Profª Drª Rute Régis de Oliveira da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Grupo de Pesquisa Política e Gestão da Educação
E-mail: ruteregis1@gmail.com

Profª Ms. Maria Dayse Henriques de Camargo
Secretaria Estadual de Educação do Pará (Brasil)
E-mail: dayse_henriques@yahoo.com.br

Recebido 25 jun. 2018

Aceito 13 set. 2018



A resignificação de objetos realizada por crianças no contexto hospitalar

Alice Maria Corrêa Medina
Universidade de Brasília (Brasil)

Resumo

A discussão sobre as relações humanas no contexto hospitalar deve ser abordada de forma mais efetiva pela educação, principalmente quando envolve crianças e adolescentes hospitalizados. O estudo apresenta como objetivo principal a utilização da atividade de produção de histórias, como um meio de resignificação de objetos hospitalares. Trata-se de um estudo qualitativo e interpretativo com crianças e adolescentes entre sete a quatorze anos. Para a aquisição dos dados, utilizou-se a produção de textos e, para a verificação das emoções, foi utilizada uma escala de faces. Os resultados demonstraram modificações entre as relações pessoais dos participantes e entre seus familiares, indicando que é possível transformar o isolamento em união e a tristeza em momentos de descontração na promoção de relações mais humanizadas no contexto hospitalar. Nesse espaço do imaginário, os objetos do ambiente hospitalar poderão se tornar o que a imaginação determinar

Palavras-chave: Crianças. Adolescentes. Teatro. Ambiente hospitalar.

The re-signification of objects performed by children in the hospital context

219

Abstract

The discussion about human relations in the hospital context should be addressed more effectively by education, especially when it involves hospitalized children and adolescents. The main objective of the study was to use the story production activity as a mean of re-signification of hospital objects. It is a qualitative and interpretative study with children and adolescents between seven and fourteen years old. We used production of texts for acquisition of data, and a scale of faces for verification of emotions. The results showed changes between the personal relations of the participants and their relatives, indicating that it is possible to transform the isolation in union and the sadness in moments of relaxation in the promotion of more humanized relations in the hospital context. In this space of the imaginary, the objects of the hospital environment can become what the imagination determines

Keywords: Children. Adolescents. Theater. Hospital environment.

La resignificación de objetos realizada por niños en el contexto hospitalario

Resumen

La discusión sobre las relaciones humanas en el contexto hospitalario debe ser abordado de forma más efectiva por la educación, principalmente cuando involucra a niños y adolescentes hospitalizados. El estudio presenta como objetivo principal la utilización de la actividad de producción de historias, como un medio de resignificación de objetos hospitalarios. Se trata de un estudio cualitativo e interpretativo con niños y adolescentes entre siete a catorce años. Para la adquisición de los datos, se utilizó la producción de textos y para la verificación de las emociones se utilizó una escala de caras. Los resultados demostraron modificaciones entre las relaciones personales de los participantes y entre sus familiares, indicando que es posible transformar el aislamiento en unión y la tristeza en momentos de relajación en la promoción de relaciones más humanizadas en el contexto hospitalario. En ese espacio del imaginario, los objetos del ambiente hospitalario podrán convertirse en lo que la imaginación determine.

Palabras clave: Niños. Adolescentes. Teatro. Ambiente hospitalario.

Introdução

220 O contexto de internação hospitalar é, geralmente, uma situação difícil para todos, e, em especial, para crianças e adolescentes, em função das mudanças que ocorrem na vida dos pacientes e de seus familiares.

Segundo Cardoso (2007), o processo de internação pode ser considerado como algo inesperado e indesejável, devido principalmente às restrições relacionadas à doença e ao tratamento hospitalar.

Crianças e adolescentes, de modo geral, são acompanhadas pelas mães que acabam por organizar todo o processo de mudança de seus filhos para as unidades de internação nos hospitais. A relação entre mãe e filho é muito importante para a saúde mental das crianças e adolescentes (SIQUEIRA; SIGAUD; REZENDE, 2002). Entretanto, durante a hospitalização, a mãe não se sente bem em não poder dar tanta atenção aos seus outros filhos, além do comprometimento das obrigações domésticas, devido à assistência que é dada ao filho doente, tendo assim sentimentos distintos. Em relação ao contexto acima:

A hospitalização na infância pode se configurar como uma experiência potencialmente traumática. Ela afasta a criança do seu cotidiano, do ambiente familiar e promove um confronto com a dor, com a limitação física e com a passividade. Essa confrontação



leva, na maioria das vezes, aos sentimentos de culpa, punição e medo da morte (SANTA ROZA, 1997, p. 37).

Como pode ser verificado, o contexto de internação hospitalar não afeta apenas as crianças e adolescentes, mas também toda a rotina familiar que é modificada, caracterizada principalmente pelas dificuldades emocionais, diante das situações inesperadas que envolvem a hospitalização.

A condição de hospitalização da criança e adolescente não pode configurar uma situação ambientada pelo recolhimento e tristeza que, muitas vezes, envolvem a família e a própria criança. Diante disso, a relação multiprofissional é fundamental na ressignificação de tempos e espaços hospitalares nos quais a criança e o adolescente hospitalizados possam efetivamente viver, na medida do possível, a dimensão da infância e da adolescência.

Segundo estudos, a infância e a adolescência são fases do desenvolvimento humano marcadas por vários tipos de mudanças fisiológicas, cognitivas, emocionais, sociais e comportamentais, caracterizada como uma transição para uma vida adulta dotada de grandes desafios (FONSECA; TAVARES, 2009), e quase todos os adolescentes passam por momentos de irritação, confusão e até depressão (BERGER, 2003). Em relação às fases de desenvolvimento e a hospitalização, pesquisadores relatam que:

Algumas crianças como também alguns adolescentes, no contexto de internação hospitalar, acabam interrompendo suas atividades familiares e sociais. Muitas vezes, permanecem isolados e a depender do caso, não são acompanhados por um familiar durante o processo de internação. É considerada uma das fases mais saudáveis durante o processo de desenvolvimento do homem, a internação é uma situação com a qual os adolescentes, de modo geral, não sabem lidar.

De acordo com Calais, Andrade e Lipp (2003), não existem muitos estudos que tenham avaliado o stress na fase da adolescência, sendo, justamente, essa etapa do desenvolvimento humano aquela com uma maior probabilidade para o surgimento de problemas e dificuldades.

A situação de hospitalização acaba afetando, de maneira significativa, os pacientes distanciando-os do seu grupo de amigos e familiares e, sem dúvida, é um processo de transição difícil, inesperado e com difícil aceitação.

O ambiente vivido, em um contexto de internação, é para crianças e adolescentes, de modo geral, um lugar triste apresentando-se como espaço totalmente diferente daqueles que costuma frequentar. Dessa forma, quando são oferecidas atividades lúdicas, alegres e sociais, em algumas áreas para o lazer hospitalar, a maioria desses pacientes respondem de maneira positiva.

A utilização de atividades de leitura e a produção de textos, em uma realidade de internação hospitalar, são recursos que podem ser tratados e relacionados à educação e à saúde, principalmente quando se considera que uma parte significativa de crianças e adolescentes, não tem a oportunidade de vivenciar atividades lúdicas nesses espaços.

Várias pesquisas, projetos e estudos relacionados à ludicidade no ambiente hospitalar foram inspirados nos “Doutores da Alegria”, considerado como um projeto de sucesso, apresentado, entre outros objetivos, a promoção de um contexto mais acolhedor e alegre no ambiente hospitalar. A apropriação, na medida do possível, de um ambiente hospitalar mais agradável é um dos fatores que contribuem, não apenas para a recuperação mais rápida dos pacientes, mas também favorece todo o contexto que envolve a hospitalização. Baseados nesse projeto, Souza, Rodrigues, Carnaúba e Barbosa (2013) sugerem o desenvolvimento de novos estudos relacionados ao tema, buscando-se uma maior compreensão sobre essa prática no ambiente hospitalar.

O teatro de objetos, como proposta de atividade baseado entre outras na produção de estórias, apresenta, como um dos objetivos principais, o uso das capacidades de criação e imaginação de crianças e adolescentes. Segundo Cebulski (2013), o teatro de objetos é algo que pertence à contemporaneidade, utilizado por vários grupos de pesquisa que trabalham com objetos e poéticas teatrais.

Segundo Parente (2007), no contexto do teatro, a manipulação de objetos apresenta uma interferência sobre o manipulador e, embora caracterizado como algo de difícil mensuração e avaliação, pode ser considerado importante, durante o processo de relação entre o agente e o objeto. Em relação aos estímulos de quem manipula, “[...] durante a animação, o objeto não apenas executa os movimentos propostos pela manipulação, mas também envia estímulos ao manipulador” (PARENTE, 2007, p. 30). Em função do exposto anteriormente, o teatro de objeto pode ser um recurso importante a ser utilizado a partir dos objetos encontrados nos ambientes hospitalares.



Em relação aos tipos de objetos selecionados, é indicado que pertençam a um mesmo “grupo familiar”. Segundo a revista *Móin-Móin – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas* (2010), a seleção das “famílias” de objetos, como ferramentas, brinquedos, objetos femininos (leques, tiaras) e utensílios de cozinha, pode ser considerado como ponto para a escolha dos objetos. Especificamente no que tange ao contexto hospitalar, baseado na indicação anterior, o presente estudo selecionou objetos e materiais utilizados em procedimentos hospitalares tais como luvas e seringas, entre outros.

As relações humanas acontecem mediadas por situações, ambientes, pessoas e objetos que transitam no dia a dia cada pessoa. Há diferentes tipos de relação em função de variáveis objetivas e subjetivas que permeiam os processos relacionais. No que se refere às possibilidades sobre a utilização da atividade de teatro de objetos, Carrignon e Mattéoli (2006), asseveram que o teatro de objetos retrata situações cotidianas, apropriando-se de lembranças pessoais relacionadas aos objetos. Em função da possibilidade relacional apresentada, o teatro de objeto foi selecionado como recurso de interlocução para ressignificação dos pacientes.

Vários programas e projetos relacionados à humanização no contexto hospitalar são implantados com o objetivo de promover o desenvolvimento de práticas, relações e cuidados entre os profissionais de saúde e os pacientes. Em se tratando de pacientes infantis e adolescentes, essa atenção é de suma importância, já que, em algumas situações, esses estudantes são afastados do convívio escolar, ou seja, de seus amigos, professores e de toda a comunidade da escola.

Seja no contexto familiar, escolar e hospitalar, todos são caracterizados como espaços de educação, quando se entende e reconhece como educação os processos relacionais que acontecem baseados nos diferentes contextos. Portanto, a educação não se restringe a uma instituição escolar, pois:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações [...]. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e

talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (BRANDÃO, 1981, p. 7).

O homem é um ser dotado de complexidade caracterizado por diversas dimensões como a cognição, emoção, motora e cultural entre outras, necessitando de um acompanhamento e cuidados psicológicos e emocionais além do biológico respeitando-se a individualidade de cada paciente (BARBOSA; SILVA, 2007).

O objetivo da pesquisa foi estimular a produção de histórias e textos a partir das atividades teatro de objetos com a verificação das emoções de crianças e adolescentes antes e após as atividades.

Delineamento metodológico

A pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa de acordo com Bauer e Gaskell (2002), André (1995) e Denzin e Lincoln (2006). O modelo teórico-metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica, e, seguidamente, de uma pesquisa de campo. Em relação à produção dos textos e histórias das crianças e adolescentes que participaram do estudo, optou-se pela não correção ortográfica e gramatical dos textos produzidos, realizando-se a transcrição na íntegra.

A fim de obter informações sobre as emoções das crianças e adolescentes internados no hospital foi realizada a verificação das emoções, por meio da Escala de Faces de Andrews (MCDOWELL; NEWELL, 1996), como instrumento de pesquisa, apresentando, como objetivo, identificar percepções relacionadas aos sentimentos e emoções (DENZIN, 2006; FLICK, 2004). É uma escala utilizada em estudos e pesquisas realizadas no contexto hospitalar, principalmente em função do contexto que envolve a hospitalização. O uso da escala visual pode ser utilizada para registrar sentimentos relacionados ao cotidiano, a partir da indicação das faces, sendo considerado um método confiável para avaliar o bem-estar psicológico dos indivíduos (BAUMAN; BAUMAN; TOLENTINO; OLIVEIRA, 2011).

O estudo qualitativo é indicado para o conhecimento de processos sociais e grupos específicos, permitindo “[...] a construção de novas



abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2006, p. 57).

Participaram da pesquisa crianças e adolescentes hospitalizados internados em uma clínica pediátrica de um hospital em Brasília, com idade entre sete a quatorze anos que foram autorizadas pela equipe médica e seus responsáveis e que, de maneira voluntária, manifestaram o desejo de participar das atividades. A pesquisa teve a duração de quatro semanas, com uma média de atividades entre 1 hora e meia e 2 horas duas vezes por semana. Contou com um total de nove participantes internados no hospital para tratamento, aguardando cirurgia (situação pré-cirúrgica), ou após cirurgia (situação pós-cirúrgica). O total de nove participantes no estudo é justificado em função da alta rotatividade de pacientes internados em hospitais públicos.

O estudo teve origem com base em observações empíricas de que, em muitos hospitais públicos, não há nenhum tipo de atividade lúdica para crianças e adolescentes internados.

É importante salientar sobre a necessidade de uma flexibilidade metodológica, em função do contexto hospitalar de pesquisa, ou seja, como um espaço extremamente sensível em relação às condições clínicas dos pacientes, no caso, relacionadas às crianças e adolescentes participantes. A indicação metodológica foi baseada, inicialmente, no perfil relacionado à situação de hospitalização e, em função disso, foram selecionados os instrumentos e atividades. Nas últimas décadas, estudos e pesquisas relacionados à educação hospitalar têm surgido a partir da necessidade de conhecimento sobre os aspectos relacionados às dimensões pessoais e contextuais que possam interferir nos tratamentos dos pacientes.

A pesquisa iniciou-se após avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/FS- UnB com CAEE N° 33858914.4.0000.0030 e N° do Parecer 853.057.

Foram fornecidas informações sobre o estudo aos responsáveis pelas crianças e solicitação da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) pelo responsável, dando-se início às atividades de contação de histórias e a produção de textos relacionados ao teatro de objetos, assim como outras atividades sugeridas pelos participantes.



A) Histórias infantis e em quadrinhos.

A partir da seleção de alguns livros sobre estórias infantis, estórias em quadrinhos e/ou contextuais realizadas a contação das estórias.

B) Teatro de objetos.

A construção das estórias iniciou-se com a seleção dos objetos a serem introduzidos na caixa e após cada criança ou adolescente renomeou os objetos: luva, máscara, seringa e touca.

Recursos materiais:

– Livros de histórias infantis (disponibilizados pela biblioteca), folhas de papel A4, lápis, borrachas e objetos do contexto hospitalar para as atividades teatro de objetos.

Metodologias utilizadas em função das variáveis estudadas:

a) Produção de textos

As crianças e adolescentes produziram textos e estórias baseadas na atividade teatro de objetos. Os textos foram transcritos, conforme a escrita das crianças e adolescentes, inclusive os erros ortográficos e de concordância. O método utilizado foi indicado em função dos objetivos do estudo e das atividades propostas, já que se valeu de informações baseadas na percepção dos pacientes relacionadas às opiniões e crenças dos participantes (DENZIN; LINCOLN, 2006; GIL, 1987; LAKATOS; MARCONI, 1993; MINAYO, 1994). Essa fase foi caracterizada como pesquisa qualitativa e interpretativa de acordo com Bauer e Gaskell (2002), André (1995) e Denzin e Lincoln (2006).

Tratamento e Análise dos Dados – Produção de Textos

As estórias e textos, produzidos em papel A4, foram transcritos na íntegra, ou seja, reproduzidos, de forma idêntica, àqueles produzidos pela criança, utilizando-se o editor de texto Word. Posteriormente, foi realizada uma análise das estórias e textos produzidos durante essa fase de execução do estudo.

b) Verificação das emoções das crianças

A Escala de Faces (MCDOWELL; NEWELL, 1996) é uma escala visual na qual foram apresentadas figuras que correspondem a faces, indicadas por



letras de A até G. É um instrumento de fácil utilização, não requerendo nenhum tipo de tradução verbal, pois apresenta um formato não verbal. Foi utilizada para que as crianças e adolescentes indicassem como estavam se sentindo antes e após as atividades. Os participantes marcaram com um sinal sobre o desenho da face, indicando como se sentiam naquele momento. A indicação mediana, ou seja, nem alegre nem triste, da Escala de Faces (Figura 1), foi representada pela letra D, como ponto central e divisor entre as emoções de alegria e tristeza, da seguinte forma:

- Estado de Alegria: letras A, B ou C;
- Estado Normal: letra D;
- Estado de Tristeza: E, F ou G

Cada criança e adolescentes indicou, antes e após as atividades do dia, qual das faces (figuras) representava o seu estado emocional (subjetivo) a partir da seguinte pergunta:

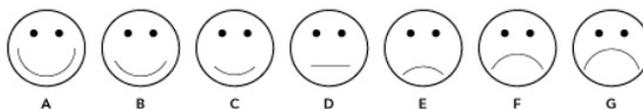
- Como você se sente?

Dessa forma, objetivou compreender a realidade (GOLDBERG, 2002), em função dos aspectos objetivos e subjetivos dos participantes (REY, 2005; TRIVIÑOS, 2007).

Figura 1
Escala de faces de Andrews (Mcdowell e Newell, 1996)

Figura 1

Escala de Faces de Andrews.



Fonte: McDowell & Newell¹⁵.

Tratamento e Análise dos Dados

A organização e análise de dados foram realizadas baseadas na indicação da letra (A, B, C, D, E, F e G), em função das categorias relacionadas

às sete faces apresentadas na Escala de Faces de Andrews (MCDOWELL; NEWELL, 1996).

As emoções no contexto hospitalar

De modo geral, o contexto de internação hospitalar é cercado de angústias e incertezas em relação aos pacientes e seus familiares. O que foi observado, no estudo, é que, ao inserir as atividades no hospital, ocorreram mudanças em relação ao comportamento dos participantes, pois crianças e adolescentes passaram a aguardar com grande expectativa a chegada dos pesquisadores para dar início às atividades.

Quadro 1
Caracterização dos participantes quanto à idade

Participantes	Idade (anos)
1	14
2	10
3	12
4	07
5	07
6	14
7	14
8	09
9	12

Fonte: elaboração do autor

Participaram da pesquisa nove pacientes, entre os quais 4 crianças com idades entre 7 e 10 anos e 5 adolescentes entre 12 e 14 anos.

Pode ser considerado que houve um equilíbrio quanto à participação entre crianças e adolescentes, pois, especificamente, o paciente nº 3 (adolescente), participou das atividades de contação de estória e verificação das emoções, mas não participou da atividade teatro de objetos. A Escala de Faces foi apresentada aos participantes e todos indicaram como estavam se sentindo.



O quadro 2 refere-se às respostas das crianças antes e após as atividades a partir da pergunta – Como você se sente?

Quadro 2
Resultado da Escala de Faces antes e após as atividades

Crianças	Antes	Após
1*	A - A	A - A
2	A	D
3	A	A
4	A	A
5	A	A
6*	E - B	A - A
7	A	A
8	B	A
9*	D - C	B - A

Fonte: Elaboração do autor

*Crianças que participaram das atividades duas vezes

Os resultados obtidos com base na pesquisa qualitativa e interpretativa realizada – de acordo com Bauer e Gaskell (2002), André (1995) e Denzin e Lincoln (2006) – identificaram as percepções relacionadas aos sentimentos e emoções (BAUER, 2007; DENZIN, 2006; FLICK, 2004). A partir da Escala de Faces de Andrews (MCDOWELL; NEWELL, 1996), os resultados demonstraram que, com exceção do participante nº 2 que foi uma criança (10 anos), indicou a letra D, ou seja, nem alegre nem triste, os resultados relacionados ao estado emocional das demais crianças e adolescentes, após as atividades, indicaram estados de alegria. Em especial, houve uma melhora no estado emocional do adolescente nº 6 (14 anos) e do adolescente nº 9 (12 anos) e da criança nº 8 (9 anos).

Segundo Dias, Silva, Freire e Andrade (2013), as atividades lúdicas não devem ser negadas durante a doença, pois essas atividades podem expressar os sentimentos e receios das crianças e adolescentes em situação de internação hospitalar.

Quadro 3
Diagnóstico dos participantes

Crianças	Diagnóstico
1	Anemia Falciforme
2	Traqueostomia
3	-
4	Hernia
5	-
6	Cirurgia Renal
7	-
8	-
9	Uretroplastia

Fonte: Elaboração do autor

(-) Não informado

230

Dos nove participantes, cinco informaram o diagnóstico, enquanto os demais não foram informados pelos responsáveis.

O estudo teve como objetivo coletar as histórias construídas pelos participantes da pesquisa, baseadas nos objetos do contexto hospitalar que foram renomeados pelas crianças e adolescentes.

Todas as crianças e adolescentes tiveram a liberdade de optar se desejavam escrever ou realizar outra atividade. Essa definição se deu principalmente em respeito à faixa etária e ao tipo de interesse dos participantes do estudo. Dois participantes adolescentes preferiram realizar atividades diferenciadas como a atividade – Quem sou eu? e o jogo – Banco Imobiliário.

Como informado, optou-se pela não correção ortográfica e gramatical das histórias e textos produzidos pelas crianças e adolescentes, realizando-se transcrição na íntegra.

Produções de textos e histórias e discussão

Os participantes do estudo residiam em cidades satélites, cidades em torno de Brasília, e, em relatos espontâneos, manifestavam o desejo da liberação da internação por ordem médica para o retorno à casa.



Crianças e adolescentes hospitalizados passam por situações muito difíceis, como, por exemplo, a proximidade da morte, a perda da intimidade, além de serem retirados do contexto onde vivem, portanto, o hospital se torna um ambiente de sofrimento não só físico, mas também emocional de acordo com Dias, Silva, Freire e Andrade (2013).

Abaixo, são apresentados alguns fragmentos das histórias e textos construídos na atividade Teatro de Objetos, seguidos das observações da realidade:

a) Participante 5

Personagens – renomeação dos objetos:

Luva – Lorrán

Máscara – Felipe

Seringa – Betofe

Touca – Tavan

Texto do participante nº 5:

Era uma vez a Lorrán brincando mais o Felipe, eles gostavam de brincar de esconde-esconde e encontraram dois amiguinhos que se chamavam Betofe e Tavan. Os quatro brincaram de esconde-esconde. Aí eles brincaram de outras coisas, eles brincaram de pega-pega. Depois de brincar eles foram lavar as mãos, depois foram almoçar. Depois do almoço eles foram banhar e depois foram dormir [...].

231

Observações:

– A criança nº 5 apresenta um texto bem simples, idade de sete anos, baseado em brincadeiras de piques como esconde-esconde e pega-pega.

b) Participante 4

Personagens – renomeação dos objetos:

Seringa: Super Homem

Luva: Ben 10

Touca: Batman

Máscara: Homem Aranha



Texto do participante nº 4:

Era uma vez um homem aranha que andava na parede. Ele gostava de lutar contra os ladrões. O homem aranha pegava os ladrões e matava. Ele não gostava de sair com os amigos, mas gostava de saltar teia. O homem aranha achava os ladrões chatos, ele não tinha namorada [...].

Observações:

– A mãe da criança nº 4 informou que o uniforme que caracterizou o super-homem é do personagem do GTA (jogo). Após o término da atividade, saiu do quarto e voltou para brincar de tiro, fazendo a arma com as mãos. Disse que só queria ir embora do hospital no sábado para poder participar da atividade na sexta-feira.

c) Participante 7

Personagens – renomeação dos objetos:

Luvas – Kely e Ketlyni

Seringa – Doda

Touca – Viviane

Máscara – Erica

Texto do participante nº 7:

A criança nº 7 escreveu seu próprio texto, transcrito abaixo:

Era uma vez uma menina chamada Doda ela vivia triste porque não tinha ninguém Para Brincar entam chegou a viviane a ai ficaram brincando Bem ai chegou a Erica ela e muito mauvada e queria separa as duas chegou as gemias e Tambem Bricarão juntas e a Erica com muito ciumes da Doda Todas virarão amigas menos a Erica então elas resolvera jala(?) com a erica e elas ficarão amigas para Sempre [...].

Observações:

O participante nº 7 é um adolescente, idade de 14 anos e, como pode ser observado, apresenta muitas dificuldades e fragilidades no texto escrito caracterizando, portanto, uma defasagem relacionada à qualidade de produção de texto em relação à idade.



d) Participante 2

Personagens – renomeação dos objetos:

Luva – Maria

Máscara – João

Seringa – Machuca

Touca – Professor

Texto do participante nº 2:

Era uma vez Maria e João que gostavam de jogar bola no prédio. Um belo dia de sol, eles foram jogar bola e também pescar. Quando chegaram à pescaria encontraram o professor feio e chato que dava aula de história.

[...]

O professor careca queimou a cabeça no sol, também usava chapéu. Ele brincou com a Maria e João de matar os peixes, pois eram malvados. Eles matavam os peixes com a faca e o Machuca [...].

Observação:

– Essa história foi elaborada por uma criança que apresentou muita dificuldade em falar, pois apresentava uma traqueostomia, portanto, com dificuldades de comunicação oral.

e) Participante 8

Personagens – Renomeação dos objetos:

Luva – Raiane

Máscara – Álexia

Seringa – Juju

Touca – Joana

Texto do participante nº 8:

Era uma vez uma menina chamada 'Estou' que foi brincar no parque com sua irmã Aléxia. Foram brincar de esconde-esconde com suas amiguinhas Raiane, Joana e Barbie. Depois foram brincar na sua casinha de panelinha e de ajuda. E foram tomar banho para almoçar na casinha e depois dormir [...].

De acordo com a pesquisa realizada, baseada na interpretação das informações (BAUER, GASKELL, 2002; ANDRÉ, 1995; DENZIN, LINCOLN, 2006), em relação às produções de textos e histórias, os resultados demonstraram uma participação ativa dos pacientes para a produção dos textos que teve início com a renomeação dos objetos do contexto hospitalar como personagens. As produções foram realizadas livremente não havendo nenhum tipo de interferência sobre os textos. Analisando as produções, foi observado que o participante nº 7 não inseriu as luvas – Kely e Ketlyni. O participante nº 2 escolheu para a seringa o nome Machuca e também não inseriu esse personagem na sua produção. Em relação também à seringa, o participante nº 8 a chama de Juju e touca de Joana e da mesma forma, não os inseriu no texto produzido.

Dois adolescentes manifestaram o desejo de utilizar o jogo “Quem sou eu?”, onde cada participante escrevia, em um pedaço de papel, o nome de uma pessoa caracterizada pela mídia como celebridade ou personagem infantil, como, por exemplo, um cantor, esportista, ator ou personagem de desenho animado. Nessa atividade, os nove integrantes do estudo participaram. Os papéis com os nomes das personagens foram sorteados e aderidos na testa de cada paciente, de maneira que cada participante sabia qual foi o personagem colocado em sua testa. O objetivo da brincadeira foi que cada integrante pudesse descobrir qual era o seu personagem por meio de perguntas feitas aos outros participantes. Durante a atividade anteriormente descrita, houve uma grande interação entre todos participantes que se apresentaram sorridentes e descontraídos no decorrer de todo o encontro naquele dia.

Na visita seguinte, percebeu-se que os pacientes que haviam participado da atividade na visita anterior, e que, até então, eram desconhecidos, criaram um laço de amizade. Estavam descontraídos e, pelos relatos, constatou-se que haviam se reunido para jogar em outros horários. Embora não houvesse, como indicação principal do estudo, a promoção das relações entre os familiares das crianças e adolescentes hospitalizados, o processo aconteceu de forma natural em função do trabalho realizado.

Considerando que as crianças e adolescentes ficaram próximos, observou-se que as famílias também começaram a se relacionar e, algumas vezes, participar dos jogos.

Algo que foi verificado em relação ao comportamento das crianças e adolescentes, antes do início das atividades, ainda no quarto do hospital,



foi que sempre aguardavam ansiosas pelo horário das atividades. É possível que isso possa indicar o valor em se disponibilizar, na rede hospitalar, ações interventivas relacionadas às atividades lúdicas principalmente para crianças e adolescentes.

Conforme verificado nos resultados da Escala de Faces, a maior parte das crianças e adolescentes indicou as letras A e B. Com exceção do participante nº 2 que foi uma criança (10 anos), que, à época, apresentava muita dificuldade em falar, pois havia realizado uma traqueostomia recente, portanto, com dificuldades de comunicação oral e talvez esse quadro possa ter interferido de forma não positiva em relação ao seu estado emocional.

Os resultados que se referem ao estado emocional das crianças e adolescentes indicaram, de modo geral, estados emocionais relacionados à alegria, após as atividades. Em especial, conforme o quadro 2, houve uma melhora no estado emocional do adolescente nº 6 (14 anos) e do adolescente nº 9 (12 anos) e da criança nº 8 (9 anos).

Os estudos que apresentam uma abordagem hospitalar e que envolvam situações de internação são dotados de características singulares, em função das singularidades e especificidades de cada momento, cada paciente e situação contextual. As pesquisas e os estudos científicos, nos espaços hospitalares, são delineados em função do quadro apresentado no cotidiano de cada paciente, requerendo do pesquisador e de todos aqueles envolvidos uma apropriação científica mais humanizada.

235

Considerações finais

A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, do cotidiano e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva (MINAYO, 1994).

No contexto de hospitalização, conforme foi apresentado, vários são os fatores que podem influenciar no tratamento e na recuperação de crianças e adolescentes hospitalizados. Os resultados do estudo demonstraram que as atividades de produção de textos e histórias, no contexto hospitalar, desde que

adequadas ao perfil e às necessidades das crianças e adolescentes internados, poderá favorecer, emocionalmente, a pessoa hospitalizada.

O estudo, ao manter os “erros” apresentados pelas crianças e adolescentes, como por exemplo, a criança nº 5 (7 anos) – Betofe, e o adolescente nº 7 (14 anos), mauvada, permite verificar o grau de dificuldades quanto à escrita, em relação a algumas crianças e adolescentes internados.

A indicação dos resultados referente à Escala de Faces, demonstrando que uma maior parte das crianças e adolescentes indicou as letras A e B, com exceção do participante nº 2, aponta para a possibilidade de que, embora não tenha sido objeto de avaliação do presente estudo, propiciar ambientes mais alegres e lúdicos poderá refletir nos resultados clínicos de pacientes hospitalizados durante o tratamento.

Observou-se, durante a pesquisa, uma interação positiva, destacando-se alguns princípios básicos relacionados a uma sociedade mais humanizada como, por exemplo, o cuidado e a preocupação de um paciente com o outro, demonstrando a cooperação o cuidado com ao próximo. Dessa maneira, se pôde reconhecer que os profissionais da área da educação e da saúde podem contribuir, de forma significativa, no contexto hospitalar.

Durante o estudo, percebeu-se, também, que a grande maioria dos pacientes se mostrou mais feliz após a realização das atividades, e que a pesquisa favoreceu amizades, construídas durante os encontros entre os pacientes e seus acompanhantes. Em um livro cujo título é “Sorria Você Está Sendo Curado”, o autor considera que:

O riso pode nos ajudar a reduzir o incômodo da dor, aliviando-a por meio da liberação de endorfina, substâncias naturais com propriedades analgésicas produzidas pelo próprio organismo. As endorfinas são chamadas de ‘opióceos endógenos’ porque contêm uma ação analgésica (opióceos) que alivia a dor e são formados dentro do nosso corpo (endógenos) (PINTO, 2008, p. 22).

O teatro de objetos, pelos resultados obtidos, demonstrou-se como um recurso interessante quando se trata de amenizar os traumas causados nas crianças e adolescentes, diante dos instrumentos que são usados no tratamento, diariamente, e que, geralmente, causam dor e desconforto. Segundo Bowlby (1995), os pacientes hospitalizados passam por três fases. No princípio, revoltam-se com a internação pelos procedimentos invasivos. Depois, entram em um



processo de apatia no hospital, e, por fim, com a formação de vínculos com a equipe médica e paramédica, começam a substituir o sentimento de revolta e apatia por afetividade e aceitação a esses cuidados que estão sendo oferecidos. Logo, surge a importância da intervenção de atividades, para minimizar as sequelas do processo de internação e aumentar a interação entre paciente e todos os envolvidos.

Conforme apontado por Parente (2007), a manipulação dos objetos, baseada nesse tipo de atividade, permite uma relação entre o manipulador e o objeto manipulado, e o presente estudo apresentou como resultado, por meio da produção de textos, a possibilidade de ressignificação de objetos de procedimentos hospitalares, além do uso comum.

Embora, não fosse objetivo do estudo apresentar e discutir variáveis mais específicas em relação às dimensões subjetivas, os participantes, ao identificarem objetos de procedimentos hospitalares como luvas, seringas e máscaras, entre outros, puderam ressignificá-los como personagens com base nas próprias histórias.

Ao convidar crianças e adolescentes a participar do estudo foi criado um ambiente relacional de forma natural entre os participantes internados e seus respectivos acompanhantes. Os pacientes participaram das atividades propostas de forma integrada durante os oito encontros. Alguns pacientes apresentaram uma timidez inicial, mas, no decorrer da pesquisa, se mostraram mais integrados e confiantes.

Em nenhum momento, as crianças e adolescentes foram exigidos a participar das dinâmicas, sendo utilizadas atividades para o desenvolvimento da coordenação motora fina na produção de textos e manuseio dos materiais durante as atividades e o teatro de objetos.

A atividade teatro de objetos reforça a importância de os hospitais disponibilizarem salas próprias para atividades lúdicas, já que essas atividades poderão diminuir o estresse causado aos pacientes e, ao mesmo tempo, o medo de usarem medicações, seringas, e outros procedimentos comuns no ambiente hospitalar.

Os resultados apresentados na pesquisa corroboram as conclusões de Moraes, Buffa e Moti (2009), ao indicarem atividades variadas no contexto hospitalar como música, teatro e literatura, a fim de propiciar ambientes lúdicos nesse contexto, pois, durante o presente estudo, as crianças, os adolescentes

e os familiares começaram a se conhecer, trocando informações e estabelecendo relações de amizade e ajuda mútua.

Pesquisas que tenham por objetivo avaliar o estado emocional de crianças e adolescentes hospitalizados precisam ser desenvolvidas em estudos que considerem o tratamento para além do uso de medicação, ou seja, que verifiquem os resultados obtidos a partir da utilização de remédios para as doenças físicas e, da mesma forma, atividades e ambientes alegres para as dificuldades emocionais.

Entre os vários aspectos que podem ser considerados, a expressão de si no contexto hospitalar é algo que pode servir como indicador sobre suas percepções e sentimentos em relação a esse processo de difícil gestão para pacientes e familiares.

As atividades lúdicas e expressivas são, de modo geral, prazerosas para os pacientes, pois permitem a evocação de experiências, emoções e memórias afetivas de pacientes e familiares. A distração, a mudança de foco e a alegria são possibilidades de mudança na atmosfera hospitalar que podem corroborar até como a possibilidade de uma recuperação mais rápida.

De acordo com Leão, Bussotti, Aquino, Canesin e Brito (2005), a utilização de atividades alegres como, por exemplo, a música no contexto hospitalar pode propiciar ambientes mais descontraídos, destacando-se que essas oficinas podem ser consideradas estratégias para otimizar as condições emocionais e físicas de crianças e adolescentes hospitalizados.

A pesquisa espera contribuir para novos estudos em que crianças e adolescente, ao enxergarem seringas, agulhas, máscaras, materiais e objetos do contexto hospitalar, por meio da resignificação esses objetos, possam os imaginar para além da dor e do sofrimento como personagens resignificados por meio de suas histórias e textos.

Atualmente, há uma crescente demanda por estudos e pesquisas interdisciplinares que possam, efetivamente, a partir dos objetivos e metodologias desenvolvidas, contribuir, de maneira significativa, para produções dialógicas entre as diferentes áreas do conhecimento. Há um consenso de que o conhecimento é relacional, portanto, objetivo e subjetivo concomitantemente, em função da complexidade que envolve o homem e, no século XXI, há a necessidade de pesquisas que possam contribuir, efetivamente, para a construção dessa nova trama do conhecimento.



O uso da Escala de Faces de Andrews (MCDOWELL; NEWELL, 1996) é indicado, principalmente, em função do contexto de hospitalização, no qual, muitas vezes, a verbalização é algo difícil, seja pelo uso de medicação, pela falta de disposição para conversar ou outros motivos. O objetivo do estudo foi verificar as emoções de crianças e adolescentes, internados em uma clínica pediátrica antes e após atividades lúdicas.

Independentemente de estarem hospitalizados ou não, crianças e adolescentes são definidos como indivíduos que necessitam de um acompanhamento e orientações educacionais e nesse contexto de hospitalização em especial, geralmente encontram-se bastante fragilizados. A promoção de atividades de contação e a produção de histórias podem ser utilizadas como estratégias para a promoção, nesses estudantes, do interesse e manutenção quanto às atividades de leitura e escrita no contexto hospitalar. Conforme apresentado nos resultados, observa-se que há crianças com fragilidades relacionadas a produção de texto, conforme foi detectada pela transcrição na íntegra. Diante disso, as atividades além de propiciarem um ambiente mais lúdico poderão auxiliar na identificação de algumas fragilidades textuais de crianças e adolescentes hospitalizados.

É necessário apontar que, também, figurou como um dos principais objetivos a proposição de ressignificação dos objetos e recursos materiais relacionados à saúde encontrados em ambulatórios e hospitais como luvas, máscaras, seringas, toucas e etc.

Educar, na atualidade, significa reaprender a olhar no exercício de acolher e relacionar. As redes de trocas devem ser desenvolvidas e estruturadas, baseadas nas diversidades sociais, culturais, econômicas entre outras, que reunidas edificam e estruturarão toda a base de toda a humanidade. Dessa forma, não cabe a manutenção e continuação de grupos isolados em seus campos de conhecimento, muitas vezes fechados para as necessidades que já ultrapassaram suas portas.

Sabe-se que a interlocução entre as diversas áreas do conhecimento é algo complexo, já que, como aponta Morin (2014, p.15), referindo-se a divisão das ciências e do trabalho relacionado à Educação Transdisciplinar, que tal fato desencadeou um "[...] confinamento [...] e despedaçamento do saber".

A educação é uma área de conhecimento caracterizada por multiplicidades de abordagens e relações com as demais áreas do conhecimento

científico. No contexto da educação e relação hospitalar, há, sem dúvida, uma especificidade ambiental no que se refere à contraposição entre doença e saúde, tornando-a, a educação, um elemento extremamente importante para se tratar sobre as questões educacionais, sobretudo no que tange às relações humanas.

Acredita-se que este estudo possa contribuir para que outras pesquisas sobre as emoções e percepções das crianças e adolescentes hospitalizados possam ser desenvolvidas, reconhecendo que o estado emocional dos pacientes internados poderá influenciar na recuperação física assim como a inserção de atividades lúdicas e alegres no ambiente hospitalar.

A pesquisa demonstrou que é possível transformar o isolamento em união e a tristeza em momentos de descontração, promovendo a esperança de um futuro de saúde para além da doença, podendo contribuir para o desenvolvimento de relações mais humanizadas no contexto hospitalar. Nesse espaço do imaginário, uma luva, uma máscara e os objetos do ambiente hospitalar poderão se tornar o que a imaginação das crianças e adolescentes desejarem, na promoção de uma resignificação de objetos, situações e sonhos.

Referencias

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAUMAN, Claudiana Donato; BAUMAN, José Mansano; TOLENTINO, Grassyara Pinho; OLIVEIRA, Juliana Fonseca. Bem-estar-subjetivo de crianças hospitalizadas e acompanhantes no hospital Universitário Clemente de Faria – HUCCF/Unimontes de Montes Claros/MG. A experiência da recreação hospitalar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; 17, 2011; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4, 2011. **Anais...** Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, Porte Alegre: 2011.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARBOSA, Ingrid Almeida de; SILVA, Maria Júlia Paes. Cuidado humanizado de enfermagem: o agir com respeito em um hospital universitário. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 5, p. 546-551, set./out. 2007.



BERGER, Kathleen Stassen. **O desenvolvimento da pessoa** – do nascimento à terceira idade. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2003.

BOWLBY, John. **Cuidados maternos e saúde mental**. Tradução Vera Lúcia de Souza e Irene Rizzini. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CALAIS, Sandra Leal; ANDRADE, Livia Márcia Batista de; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 257-263, 2003.

CEBULSKI, Márcia Cristina. **Teatro de formas animadas**. Guarapuava: Editora da Unicentro, 2013.

CARDOSO, Flávia Tanes. Câncer infantil: aspectos emocionais e atuação do psicólogo. **Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, jun. 2007.

CARRIGNON, Christian e MATTÉOLI, Jean-Luc. Le théâtre d'objet: mode d'emploi. Dijon: Ed.Scèrén, CRDP de Bour-gogne, Col. L'Édition Légère, 2006 (n. 2).

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Juciema Jesus; SILVA, Ana Paula Conceição; FREIRE, Roseane Lino Silva da; ANDRADE, Aglaé Silva Araújo de. A experiência de crianças com câncer no processo de hospitalização e no brincar. **Revista Mineira de Enfermagem**, Minas Gerais, v. 17, n. 3, p. 608-613, jul./set. 2013.

FERREIRA, Caroline Cristina Moreira; REMEDI, Patrícia Pereira; LIMA, Regina Aparecida Garcia de. **A música como recurso no cuidado à criança hospitalizada: uma intervenção possível?** Revista Brasileira de Enfermagem, v. 59, n. 5, p. 689-693, set./out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471672006000500018&script=sci_arttext. Acesso em: 7 maio 2017.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Helena; TAVARES, Hugo Braga. Avaliação dos recursos de atendimento ao adolescente nas unidades hospitalares portuguesas. **Acta Pediátrica Portuguesa**, Lisboa, v. 40, n. 4, p. 154-159, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LAKATOS, Eva Marina; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LEÃO, Eliseth Ribeiro; BUSSOTTI, Edna Aparecida; AQUINO, Celice Romero de; CANESIN, Andréa de Campos; BRITO, Raphael Pereira de. Uma canção no cuidar: a experiência de intervir com música no hospital. **Nursing**, São Paulo, v. 82, n. 8, p. 129-134, mar. 2005.

MCDOWELL, Ian; NEWELL, Claire. **Measuring health**: a guide to rating scales and questionnaires. New York: Oxford University Press; 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev. ampl. São Paulo: Hucitec, 2006.

MÓIN-MÓIN. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, v. 7, n. 6, 2010.

242 MORAES, Márcia Cristina Almendros Fernandes; BUFFA, Maria José Monteiro Benjamim; MOTTI, Telma Flores Genaro. As atividades expressivas e recreativas em crianças com fissuralabiopalatina hospitalizadas: visão dos familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p. 453-470, set./dez, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PARENTE, José Oliveira. **Preparação corporal do ator para o teatro de animação**: uma experiência. 2007. 113f. Dissertação do Curso de Mestrado em Artes Cênicas – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINTO, Marcelo. **Sorria, você está sendo curado**. São Paulo, Editora Gente, 2008.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thompson, 2005.

SIQUEIRA, Liamara Silva da; SIGAUD, Cecília Helena Siqueira de; REZENDE, Magda Andrade. Fatores que apoiam e não apoiam permanência de mães acompanhantes em unidade de pediatria hospitalar. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 36, p. 27027-270275, 2002.



SANTA ROZA, Eliza. Um desafio às regras do jogo. In: SANTA ROZA, Eliza; REIS, Eliana Schueler. **Da análise na infância ao infantil na análise**. Contracapa: Rio de Janeiro, 1997.

SOUZA, Andressa Lopes de; RODRIGUES, Mayra Oliveira Camargo; CARNAÚBA, Flávia Pereira; BARBOSA, Luciene Rodrigues. A utilização da terapia do humor no ambiente hospitalar. **Revisão Integrativa**, Santa Maria, v. 39, n. 2, 2013, p. 4956.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007

Profa. Dra. Alice Maria Corrêa Medina
Universidade de Brasília (Brasil)
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos em Atividade Física e Saúde (GEAFS)
E-mail: licinhamedina@gmail.com

Recebido 9 jul. 2018

Aceito 8 out. 2018

243

The re-signification of objects performed by children in the hospital context

Alice Maria Corrêa Medina
Universidade de Brasília (Brasil)

Abstract

The discussion about human relations in the hospital context should be addressed more effectively by education, especially when it involves hospitalized children and adolescents. The main objective of the study was to use the story production activity as a mean of re-signification of hospital objects. It is a qualitative and interpretative study with children and adolescents between seven and fourteen years old. We used production of texts for acquisition of data, and a scale of faces for verification of emotions. The results showed changes between the personal relations of the participants and their relatives, indicating that it is possible to transform the isolation in union and the sadness in moments of relaxation in the promotion of more humanized relations in the hospital context. In this space of the imaginary, the objects of the hospital environment can become what the imagination determines

Keywords: Children. Adolescents. Theater. Hospital environment.

244

A ressignificação de objetos realizada por crianças no contexto hospitalar

Resumo

A discussão sobre as relações humanas no contexto hospitalar deve ser abordada de forma mais efetiva pela educação, principalmente quando envolve crianças e adolescentes hospitalizados. O estudo apresenta como objetivo principal a utilização da atividade de produção de histórias, como um meio de ressignificação de objetos hospitalares. Trata-se de um estudo qualitativo e interpretativo com crianças e adolescentes entre sete a quatorze anos. Para a aquisição dos dados, utilizou-se a produção de textos e, para a verificação das emoções, foi utilizada uma escala de faces. Os resultados demonstraram modificações entre as relações pessoais dos participantes e entre seus familiares, indicando que é possível transformar o isolamento em união e a tristeza em momentos de descontração na promoção de relações mais humanizadas no contexto hospitalar. Nesse espaço do imaginário, os objetos do ambiente hospitalar poderão se tornar o que a imaginação determinar.

Palavras-chave: Crianças. Adolescentes. Teatro. Ambiente hospitalar.



La resignificación de objetos realizada por niños en el contexto hospitalario

Resumen

La discusión sobre las relaciones humanas en el contexto hospitalario debe ser abordado de forma más efectiva por la educación, principalmente cuando involucra a niños y adolescentes hospitalizados. El estudio presenta como objetivo principal la utilización de la actividad de producción de historias, como un medio de resignificación de objetos hospitalarios. Se trata de un estudio cualitativo e interpretativo con niños y adolescentes entre siete a catorce años. Para la adquisición de los datos, se utilizó la producción de textos y para la verificación de las emociones se utilizó una escala de caras. Los resultados demostraron modificaciones entre las relaciones personales de los participantes y entre sus familiares, indicando que es posible transformar el aislamiento en unión y la tristeza en momentos de relajación en la promoción de relaciones más humanizadas en el contexto hospitalario. En ese espacio del imaginario, los objetos del ambiente hospitalario podrán convertirse en lo que la imaginación determine.

Palabras clave: Niños. Adolescentes. Teatro. Ambiente hospitalario.

Introduction

The context of hospital admission is, generally, a difficult situation for everyone, and, especially, for children and adolescents, due to the changes that occur in the life of patients and their families.

According to Cardoso (2007), the hospitalization process can be considered as something unexpected and undesirable, mainly due to the restrictions related to the disease and the hospital treatment.

Children and adolescents, in general, are accompanied by the mothers who end up organizing the entire process of moving their children to hospital units. The relationship between mother and child is very important for the mental health of children and adolescents (SIQUEIRA; SIGAUD; REZENDE, 2002). However, during hospitalization, the mother does not feel well about not being able to pay so much attention to her other children, as well as the commitment of domestic duties, due to the assistance given to the sick child, thus having different feelings. In relation to the above context:

Childhood hospitalization can be a potentially traumatic experience. It takes the child away from his daily life, from the family environment and promotes a confrontation with pain, physical limitation and passivity. This confrontation leads, in most cases, to feelings



of guilt, punishment and fear of death (SANTA ROZA, 1997, p. 37).

As it can be verified, the context of hospitalization does not affect only children and adolescents, but also the whole family routine that is modified, characterized mainly by emotional difficulties, in the face of unexpected situations involving hospitalization.

The condition of child and adolescent hospitalization cannot configure a situation acclimated by the recollection and sadness that often involve the family and the child itself. Therefore, the multi-professional relationship is fundamental in the resignification of time and spaces in hospital, in which the hospitalized child and adolescent can effectively live, as far as possible, the dimension of childhood and adolescence.

According to studies, childhood and adolescence are stages of human development marked by various types of physiological, cognitive, emotional, social and behavioral changes, characterized as a transition to an adult life with great challenges (FONSECA; TAVARES, 2009), and almost all adolescents go through moments of irritation, confusion and even depression (BERGER, 2003). Regarding the stages of development and hospitalization, researchers report that:

During hospitalization, the child is away from his or her pet objects, the pace of life, the people who are important to him or her, and is often deprived of play. Children who experience such experiences may present behavioral changes (aggressiveness, desire to flee and dependence), severe psychopathological alterations (clinical isolation of treatment) and altered nutritional status (FERREIRA; REMEDI; LIMA, 2006, p. 690).

Some children, as well as some adolescents, in the context of hospitalization, end up interrupting their family and social activities. Often, they remain isolated and, depending on the case, they are not accompanied by a relative during the hospitalization process. It is considered one of the healthier phases during the development process of the man, the hospitalization is a situation that the adolescents, in general, do not know how to deal with.



According to Calais, Andrade and Lipp (2003), there are not many studies that have evaluated stress in adolescence, and this stage of human development is the one most likely to cause problems and difficulties.

The hospitalization situation has significantly affected patients by distancing them from their group of friends and family and is, undoubtedly, a difficult process of transition, unexpected and difficult to be accept.

The living environment, in a context of hospitalization, is for children and adolescents, in general, a sad place presenting itself as a totally different space from those they used to attend. In this way, when ludic, cheerful and social activities are offered, in some areas for hospital leisure, the majority of these patients respond positively.

The application of reading activities and the production of texts, in a reality of hospitalization, are resources that can be treated and related to education and health, especially when it is considered that a significant part of children and adolescents do not have the opportunity to experience ludic activities in these spaces.

Several researches, projects and studies related to the ludic activities in the hospital environment were inspired by the "Doctors of Joy", considered as a successful project, presented, among other objectives, the promotion of a more welcoming and joyful context in the hospital environment. The appropriation, as far as possible, of a more pleasant hospital environment is one of the contributing factors, not only for the faster recovery of patients, but also favors the whole context that involves hospitalization. Based on this project, Souza, Rodrigues, Carnáuba and Barbosa (2013) suggest the development of new studies related to the theme, seeking a greater understanding of this practice in the hospital environment.

The theater of objects, as proposal of an activity based among others in the production of stories, presents, as one of the main objectives, the use of the creativity and imagination capacities of children and adolescents. According to Cebulski (2013), the theater of objects is something that belongs to contemporaneity, used by several research groups that work with objects and theatrical poetics.

According to Parente (2007), in the context of theater, the manipulation of objects presents an interference on the manipulator and, although characterized as something difficult to measure and evaluate, can be considered



important, during the process of relationship between the agent and the object. In relation to the stimuli of the manipulator, "[...] during animation, the object not only executes the movements proposed by the manipulation, but also sends stimuli to the manipulator" (PARENTE, 2007, p. 30). In view of the above, the theater of objects can be an important resource to be used from objects found in hospital environment.

In relation to the types of objects selected, it is indicated that they belong to the same "family group". According to the magazine *Móin-Móin – Journal of Studies on Theater of Animated Forms* (2010, p. 36), the selection of "families" of objects, such as tools, toys, women's objects (fans, tiaras) and kitchen utensils, can be considered as point for the choice of objects. Specifically, regarding the hospital context, based on the previous indication, the present study selected objects and materials used in hospital procedures such as gloves and syringes, among others.

Human relationships are mediated by situations, environments, people and objects that pass through each person's day by day. There are different types of relation in function of objective and subjective variables that permeate the relational processes. With regard to the possibilities of using the theater of objects activity, Carrignon and Mattéoli (2006) assert that the theater of objects portrays everyday situations, appropriating personal memories related to objects. Due to the relational possibility presented, the theater of objects was selected as an interlocution resource for the resignification of the patients.

Several programs and projects related to humanization in the hospital context are implemented with the aim of promoting the development of practices, relationships and care among health professionals and patients. In the case of child and adolescent patients, this attention is of the utmost importance, since, in some situations, these students are removed from the school community, that is, from their friends, teachers and the entire school community.

Be it in the family, school and hospital context, all are characterized as spaces of education, when one understands and recognizes as education the relational processes that happen based on the different contexts. Therefore, education is not restricted to a school institution because:

No one escapes education. At home, church, or school, in one way or many, we all wrap chunks of life with it: to learn, to teach, to learn to teach. To know, to do, to be or to live together, every day we



mix life with education. With one or several: education? Educations [...]. There is no single form or model of education; school is not the only place where it happens and maybe not even the best; school teaching is not the only practice, and the professional teacher is not his only practitioner (BRANDÃO, 1981, p. 7).

The man is a being endowed with complexity characterized by several dimensions such as cognition, emotion, motor and cultural, among others, requiring a psychological monitoring and emotional care beyond the biological, respecting the individuality of each patient (BARBOSA, SILVA, 2007).

The objective of the research was to stimulate the production of stories and texts from the theater of objects activities with the verification of the emotions of children and adolescents before and after the activities.

Methodological design

The research is qualitative and interpretive according to Bauer and Gaskell (2002), André (1995) and Denzin and Lincoln (2006). The theoretical-methodological model started from a bibliographical research, and then from a field research. In relation to the production of the texts and stories of the children and adolescents who participated in the study, we chose for the non-orthographic and grammatical correction of texts produced, instead, we conduct transcription in full.

In order to obtain information about the emotions of the children and adolescents hospitalized, the emotions check was performed through the Andrews Faces Scale (MCDOWELL; NEWELL, 1996) as a research tool, presented, as objective, to identify perceptions related to feelings and emotions (DENZIN, 2006; FLICK, 2004). It is a scale used in studies and research carried out in the hospital context, mainly due to the context that involves hospitalization. The use of the visual scale can be used to record feelings related to the daily life, from the indication of the faces, being considered a reliable method to evaluate the psychological well-being of the individuals (BAUMAN; BAUMAN; TOLENTINO; OLIVEIRA, 2011).

The qualitative study is indicated for the awareness of social processes and specific groups, allowing "[...] the construction of new approaches,



revision and creation of new concepts and categories during the investigation" (MINAYO, 2006, p. 57).

The study included hospitalized children and adolescents admitted in a pediatric clinic of a hospital in Brasília, aged between seven and fourteen years old, who were authorized by the medical team and their responsible, who voluntarily expressed their desire to participate in the activities. The research lasted four weeks, with an average activity of between one and a half and two hours, twice a week. There was a total of nine patients admitted to the hospital for treatment, awaiting for surgery (pre-surgical situation), or after surgery (post-surgical situation). The total of nine participants in the study is justified because of the high turnover of patients hospitalized in public hospitals.

The study was originated on the basis of empirical observations that, in many public hospitals, there is no recreational activity for hospitalized children and adolescents.

It is important to emphasize the need for a methodological flexibility, depending on the hospital context of research, that is, as an extremely sensitive space in relation to the clinical conditions of the patients, in this case, related to the children and adolescents involved. The methodological indication was initially based on the profile related to the hospitalization situation and, on that basis, the instruments and activities were selected. In the last decades, studies and researches related to hospital education have arisen from the need of knowledge about the aspects related to the personal and contextual dimensions that can interfere in the treatments of the patients.

The research began after evaluation and approval of the CEP/FS-UnB Ethics and Research Committee with CAEE No. 33858914.4.0000.0030 and Opinion No. 853.057.

Information about the study was provided to the children responsible and requesting the signing of the informed free consent form (TCLE) by the responsible, beginning the activities of storytelling and the production of texts related to the theater of objects, as well as other activities suggested by participants.

A) Children's stories and comics.

From the selection of some books on children's stories, comic and / or contextual storytelling.



B) Theater of objects.

The construction of the stories began with the selection of objects to be inserted in the box and afterwards each child or adolescent renamed the objects: glove, mask, syringe and cap.

Material resources:

– Children's story books (available from the library), A4 sheets of paper, pencils, erasers and objects of the hospital context for the activities of theater of objects.

Methodologies used in function of the studied variables:

a) Production of texts

The children and adolescents produced texts and stories based on the activity of the theater of objects. The texts were transcribed, as written by children and adolescents, including spelling mistakes and concordance errors. The method used was indicated according to the objectives of the study and the proposed activities, since it relied on information based on the perception of the patients related to the opinions and beliefs of the participants (DENZIN; LINCOLN, 2006; GIL, 1987; LAKATOS; MARCONI, 1993; MINAYO, 1994). This stage was characterized as a qualitative and interpretative research according to Bauer and Gaskell (2002), André (1995) and Denzin and Lincoln (2006).

Data Processing and Analysis – Texts Production

The stories and texts, produced on A4 paper, were transcribed in full, that is, reproduced, in an identical way, to those produced by the child, using the Word text editor. Subsequently, we perform an analysis of the stories and texts produced during this phase of the study.

b) Verification of children's emotions

The Faces Scale (MCDOWELL; NEWELL, 1996) is a visual scale in which figures that correspond to faces are presented, indicated by letters A through G. It is an easy-to-use instrument requiring any kind of non-verbal translation, because it has a non-verbal format. We used it to indicate how children and adolescents felt before and after the activities. The participants marked with a sign on the face design, indicating how they felt at that moment. The median indication, that is, neither cheerful nor sad, of the Faces Scale (Figure 1) was

represented by letter D as the central point and dividing between the emotions of joy and sadness, as follows:

- State of Joy: letters A, B or C;
- Normal State: letter D;
- State of Sadness: E, F or G

Each child and adolescents indicated, before and after the activities of the day, which of the faces represented their emotional state (subjective) from the following question:

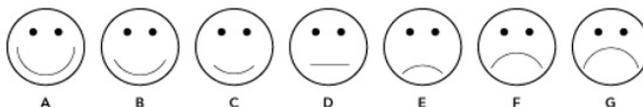
- How do you feel?

In this way, the objective was to understand the reality (GOLDBERG, 2002), according to the objective and subjective aspects of the participants (REY, 2005; TRIVIÑOS, 2007).

Figure 1
Andrews' Faces Scale (Mcdowell and Newell, 1996)

Figura 1

Escala de Faces de Andrews.



Fonte: McDowell & Newell ¹⁶.

Treatment and Analysis of Data

The organization and analysis of data were performed based on the indication of the letter (A, B, C, D, E, F and G), according to the categories related to the seven faces presented in the Andrews' Face Scale (MCDOWELL; NEWELL, 1996).



Emotions in the hospital context

In general, the context of hospitalization is surrounded by anxieties and uncertainties regarding patients and their relatives. What we have observed in the study is that, when inserting the activities in the hospital, there were changes in relation to the behavior of the participants, since children and adolescents began to wait with great expectation the arrival of the researchers to start the activities.

Table 1
Characterization of participants regarding age

Participants	Age (years old)
1	14
2	10
3	12
4	07
5	07
6	14
7	14
8	09
9	12

Source: author's elaboration

Nine patients participated in the research, including 4 children, aged 7 to 10 years old, and 5 adolescents, between 12 and 14 years old.

It can be considered that there was a balance regarding participation among children and adolescents, since, specifically, patient n° 3 (an adolescent), participated in the activities of storytelling and verification of emotions, but did not participate in the activity of theater of objects. The Faces Scale was presented to the participants and everyone indicated how they were feeling.

Table 2 refers to children's responses before and after activities from the question - How do you feel?

Table 2

Result of the Faces Scale before and after the activities

Children	Before	After
1*	A - A	A - A
2	A	D
3	A	A
4	A	A
5	A	A
6*	E - B	A - A
7	A	A
8	B	A
9*	D - C	B - A

Source: author's elaboration

*Children who participated in activities twice

254

The results obtained on the basis of the qualitative and interpretive research carried out – according to Bauer and Gaskell (2002), André (1995) and Denzin and Lincoln (2006) –, identified the perceptions related to feelings and emotions (BAUER, 2007; DENZIN, 2006; FLICK, 2004). From the Andrews' Faces Scale (MCDOWELL; NEWELL, 1996), the results showed that, with the exception of participant #2 who was a child (10 years old), indicated the letter D, that is, neither happy nor sad, the results related to the emotional state of the other children and adolescents, after the activities, indicated states of joy. In particular, there was an improvement in the emotional state of the adolescent #6 (14 years old) and the adolescent #9 (12 years old) and the child #8 (9 years old).

According to Dias, Silva, Freire and Andrade (2013), ludic activities should not be denied during the illness, since these activities can express the feelings and fears of children and adolescents in a hospital admission.



Table 3
Diagnosis of participants

Crianças	Diagnóstico
1	Anemia Falciforme
2	Traqueostomia
3	-
4	Hernia
5	-
6	Cirurgia Renal
7	-
8	-
9	Uretroplastia

Source: author's elaboration

(-) Uninformed

Among the nine participants, five reported the diagnosis, while the others were not informed by those responsible.

The objective of the study was to collect the stories constructed by the research participants, based on the objects of the hospital context that were renamed by children and adolescents.

All children and adolescents had the freedom to choose whether they wanted to write or perform another activity. This definition was mainly based on the age group and the type of interest of the study participants. Two adolescent participants preferred to perform different activities such as the activity *Who am I?* and the game *Monopoly*.

As informed, we opted for the non-orthographic and grammatical correction of stories and texts produced by children and adolescents, making the transcription in full.



Productions of texts and stories and discussion

The participants of the study resided in satellite cities, cities around Brasília, and, in spontaneous reports, expressed the desire to release hospitalization by medical order to return home.

Hospitalized children and adolescents go through very difficult situations, such as the proximity of death, the loss of intimacy, as well as being removed from the context in which they live, so the hospital becomes an environment of suffering not only physical, but also emotional, according to Dias, Silva, Freire and Andrade (2013).

Below are some fragments of the stories and texts constructed in the Theater of Objects activity, followed by the observations of reality:

a) Participant 5

Characters – object renames:

Glove – Lorrán

Mask – Felipe

Syringe – Betofe

Tau – Tauan

Text of participant # 5:

Once upon a time Lorrán was playing with Felipe, they liked to play hide and seek and found two little friends named Betofe and Tauan. The four of them played hide and seek. Then they played with other things, they played catch-ups. After playing they went to wash their hands, then went to lunch. After lunch they went to bathe and then went to sleep [...].

Comments:

– Child #5 presents a very simple text, age of seven, based on chasing games like hide and seek.

b) Participant 4

Characters – object renames:

Syringe – Superman

Glove – Ben 10



Cap – Batman

Mask – Spiderman

Text of participant #4:

Once upon a time there was a Spiderman walking on the wall. He liked to fight the thieves. The Spiderman picked up thieves and kill. He did not like hanging out with friends, but he liked to let go of the web. The Spiderman found the thieves boring, he did not have a girlfriend [...].

Comments:

– The mother of child #4 reported that the uniform that characterized the Superman is the GTA character (game). After the activity was over, he left the room and came back to play “shooting” with his hands as a gun. He said he only wanted to leave the hospital on Saturday to be able to participate in the activity on Friday.

c) Participant 7

Characters – object renames:

Gloves – Kely and Ketlyni

Syringe – Doda

Touca – Viviane

Mask – Erica

Text of participant #7:

Child #7 wrote his own text, transcribed below:

Once upon a time there was a girl named Doda she lived sad because she had ninguem (wrong spelling for “no one”) To Play then came viviane there they were brincano (wrong spelling for playing) Well there came to Eica (wrong spelling for Erica) she was very mauvada (wrong spelling for evil) and wanted to separate the two arrived the gemias (wrong spelling for twins) and they AlsoPlayed together and Erica very ciumes (wrong spelling for jealous) of Doda All will become friends except Erica entãom (wrong spelling for so) they have solved jala (?) with erica and they will be friends for Ever [...].



Comments:

– Participant #7 is a teenager, age of fourteen, and, as can be observed, presents many difficulties and weaknesses in the written text characterizing, therefore, a lag in relation to the quality of text production in relation to his age.

d) Participant 2

Characters – object renames:

Glove – Maria

Mask – John

Syringe – Machuca (hurts)

Cap – Professor

Text of participant #2:

Once upon a time Mary and John liked to play ball in the building. On a beautiful sunny day, they were playing ball and also fishing. When they arrived at the fishery they found the ugly and annoying teacher who taught history.

[...]

The bald professor burned his head in the sun, also wore a hat. He played with Mary and John to kill the fish, since they were evil. They killed the fish with the knife and the Machuca [...].

258

Comments:

– This story was elaborated by a child who presented a great deal of difficulty to speak because he had a tracheostomy, therefore, with difficulties in oral communication.

e) Participant 8

Characters – Rename the objects:

Glove – Raiane

Mask – Álexia

Syringe – Juju

Cap – Joana

Text of participant #8:



Once upon a time there was a little girl named 'I am' who went to play in the park with her sister Aléxia. They played hide and seek with their little friends Raiane, Joana and Barbie. Then they went to play in their little house of little pan and help. And they went to take a shower to lunch in the little house and then to sleep [...].

According to the research, based on the interpretation of the information (BAUER; GASKELL, 2002; ANDRÉ, 1995; DENZIN; LINCOLN, 2006), in relation of the production of texts and stories, the results showed an active participation of patients for the production of the texts that began with the renaming of objects in the hospital context as characters. The productions were carried out freely without any type of interference on the texts. By analyzing the productions, it was observed that participant #7 did not insert gloves - Kely and Ketlyni. The participant #2 chose for the syringe the name Machuca (hurts) and also did not insert this character in its production. In relation to the syringe, the participant #8 calls it Juju and the cap, Joana and, in the same way, did not insert them in the text produced.

Two teenagers expressed a desire to use the "Who am I?" game, where each participant wrote on a piece of paper the name of a person characterized by the media as a celebrity or a child character, such as a singer, sportsman, actor or cartoon character. In this activity, the nine members of the study participated. The roles with the names of the characters were drawn and adhered to each patient's forehead so that each participant knew which character was placed on his forehead. The goal of the game was that each member could discover what his character was through questions asked of other participants. During the activity described above, there was a great interaction among all participants who presented themselves smiling and relaxed throughout the meeting that day.

In the next visit, we noticed that the patients who had participated in the activity in the previous visit, and who, until then, were unknown, created a bond of friendship. They were relaxed, and, from reports, we found that they had gathered to play at other times. Although there was not, as the main indication of the study, promotion of relationships between the families of hospitalized children and adolescents, the process happened naturally in function of the work performed.



Considering that the children and adolescents were close, we observed that the families also began to relate to each other and, sometimes, to participate in the games.

Something that we verified regarding the behavior of children and adolescents, before the beginning of activities, still in the hospital room, was they always waited anxiously for the schedule of activities. It is possible that this may indicate the value in making available, in the hospital network, intervention actions related to ludic activities mainly for children and adolescents.

As verified in the results of the Faces Scale, most children and adolescents indicated the letters A and B. Except for participant #2 who was a child (10 years old), who, at the time, had a great deal of difficulty to speak, because had performed a recent tracheostomy, therefore, with difficulties of oral communication and perhaps this picture may have interfered in a non-positive way in relation to his emotional state.

The results that refer to the emotional state of children and adolescents indicated, in general, emotional states related to joy, after the activities. In particular, according to table 2, there was an improvement in the emotional state of the adolescent #6 (14 years old) and the adolescent #9 (12 years old) and the child #8 (9 years old).

The studies that present a hospital approach and involve hospitalization are endowed with unique characteristics, depending on the singularities and specificities of each moment, each patient and contextual situation. Research and scientific studies, in the hospital spaces, are outlined according to the picture presented in the daily life of each patient, requiring the researcher and all those involved a more humanized scientific appropriation.

Conclusion

Poetry and art continue to unravel deep and unsuspected logics of the collective unconscious, daily life and human destiny. Science is only a form of expression of this search, not exclusive, not conclusive, not definitive (MINAYO, 1994).

In the context of hospitalization, as presented, several factors can influence the treatment and recovery of hospitalized children and adolescents.



The results of the study demonstrated that the activities of producing texts and stories in the hospital context, as long as they are appropriate to the profile and needs of children and adolescents hospitalized, can emotionally favor the person hospitalized.

The study, by keeping the "errors" presented by children and adolescents, such as child #5 (seven years old), Betofe, and teenager #7 (fourteen years old), *mauvada* (wrong spelling for evil), allows to verify the degree of difficulties in writing, in relation to some hospitalized children and adolescents.

The indication of results referring to the Faces Scale, showing that a majority of children and adolescents indicated letters A and B, with the exception of participant #2, points to the possibility that, although it has not been object of evaluation of the present study, providing more cheerful and ludic environments may reflect on the clinical results of hospitalized patients during treatment.

A positive interaction was observed during the research, highlighting some basic principles related to a more humanized society, such as the care and concern of one patient to each other, demonstrating cooperation and care with neighbors. In this way, we could recognize that professionals in the area of education and health can contribute, in a significant way, in the hospital context.

During the study, we also noticed that the great majority of the patients were happier after the accomplishment of the activities, and the research favored friendships, built during the meetings between the patients and their companions. In a book titled "Smile You're Being Cured," the author believes that:

Laughter can help us reduce the discomfort of pain by relieving it by releasing endorphin, natural substances with analgesic properties produced by the body itself. Endorphins are called 'endogenous opiates' because they contain an analgesic action (opiates) that relieves pain and is formed within our body (endogenous) (PINTO, 2008, p. 22).

The theater of objects, obtained by the results, has proven itself as an interesting resource when it comes to lessen the traumas caused in the children and adolescents, before the instruments that are used in the treatment, daily, and that generally cause pain and discomfort. According to Bowlby (1995), hospitalized patients go through three phases. At first, they rebel against hospitalization for invasive procedures. Then, they enter into a process of apathy in the hospital, and finally, with the formation of ties with the medical and paramedical



team, they begin to replace the feeling of revolt and apathy by affection and acceptance to these care that are being offered. Soon, arises the importance of the intervention of activities, to minimize the sequel of the hospitalization process and to increase the interaction between patient and everyone involved.

As pointed out by Parente (2007), the manipulation of objects, based on this type of activity, allows a relationship between the manipulator and the manipulated object, and the present study presented as a result, through the production of texts, the possibility of re-signification of objects of hospital procedures, in addition to common use.

Although it was not the objective of the study to present and discuss more specific variables in relation to subjective dimensions, the participants, by identifying objects of hospital procedures such as gloves, syringes and masks, among others, could reframe them as characters based on their own histories.

Inviting children and adolescents to participate in the study created a natural relationship between the hospitalized participants and their respective companions. The patients participated in the proposed activities in an integrated way during the eight meetings. Some patients were initially shy, but in the course of the research they were more integrated and confident.

At no time, children and adolescents were required to participate in the dynamics, the activities were used to develop fine motor coordination in the production of texts and material handling during activities and theater of objects.

The activity of theater of objects reinforces the importance of hospitals providing their own lounges for ludic activities, since these activities can reduce the stress caused to patients and, at the same time, the fear of using medications, syringes, and other common procedures in the hospital environment.

The results presented in the research corroborate the conclusions of Moraes, Buffa and Moti (2009), when indicating varied activities in the hospital context such as music, theater and literature, in order to provide ludic environments in this context, because, during the present study, children, adolescents and the relatives began to know each other, exchanging information and establishing relations of friendship and mutual aid.

Researches that aim to assess the emotional state of hospitalized children and adolescents need to be developed in studies that consider treatment beyond the use of medication, that is, to verify the results obtained from the use



of remedies for physical illnesses and, in the same way, joyful activities and environments for emotional difficulties.

Among the various aspects that can be considered, the expression of self in the hospital context is something that can serve as an indicator of their perceptions and feelings regarding this process of difficult management for patients and their relatives.

The ludic and expressive activities are, in general, pleasurable for the patients, since they allow the evocation of experiences, emotions and affective memories of patients and relatives. Distraction, change of focus and joy are possibilities of change in the hospital atmosphere that can corroborate even as the possibility of a faster recovery.

According to Leão, Bussotti, Aquino, Canesin and Brito (2005), the use of joyful activities such as music in the hospital context can provide more relaxed environments, emphasizing that these workshops can be considered strategies to optimize emotional and physical conditions of hospitalized children and adolescents.

The research hopes to contribute to new studies in which children and adolescents, when they see syringes, needles, masks, materials and objects of the hospital context, through the reframe of these objects, can imagine them beyond pain and suffering as characters reframed through their stories and texts.

Currently, there is an increasing demand for studies and interdisciplinary research that can, effectively, from the objectives and methodologies developed, contribute, in a significant way, to dialogical productions between the different areas of knowledge. There is a consensus that knowledge is relational, therefore, objective and subjective concomitantly, due to the complexity that involves man and, in the 21st century, there is a need for research that can effectively contribute to the construction of this new web of knowledge.

The use of the Andrews Faces Scale (MCDOWELL; NEWELL, 1996) is mainly indicated according to the hospitalization context, in which verbalization is often something difficult, either through the use of medication, the lack of willingness to talk or other reasons. The objective of the study was to verify the emotions of children and adolescents hospitalized in a pediatric clinic before and after ludic activities.

Regardless of whether they are hospitalized or not, children and adolescents are defined as individuals who require follow-up and educational



guidance and in this context of hospitalization in particular, they are generally quite fragile. The promotion of activities of storytelling and production of stories can be used as strategies for the interest promotion, in these students, and maintenance regarding the activities of reading and writing in the hospital context. As shown in the results, we observed that there are children with fragility related to the production of text, as detected by the transcription in its full. Therefore, the activities, besides providing a more ludic environment, may help to identify some textual fragilities of hospitalized children and adolescents.

It is necessary to point out that one of the main objectives was the proposition of resignification of objects and material resources related to health found in clinics and hospitals such as gloves, masks, syringes, caps and so on.

To educate, at present, means relearning to look at in the exercise of welcoming and relating. The networks of exchanges must be developed and structured, based on social, cultural, economic, among others, which, together, build and will structure a whole base of all humanity. In this way, it is not up to the maintenance and continuation of isolated groups in their fields of knowledge, often closed to the needs that have already surpassed their doors.

It is known that the interlocution between the different areas of knowledge is something complex, since, as Morin (2014, p. 15) points out, referring to the division of sciences and work related to Transdisciplinary Education, that this fact triggered a "[...] confinement [...] and shattering of knowledge".

Education is an area of knowledge characterized by multiplicities of approaches and relations with other areas of scientific knowledge. In the context of education and hospital relations, there is undoubtedly an environmental specificity with regard to the contraposition between disease and health, making education an extremely important element for dealing with educational issues, especially when it comes to human relationships.

It is believed that this study may contribute to the development of other research on the emotions and perceptions of hospitalized children and adolescents, recognizing that the emotional state of hospitalized patients can influence the physical recovery as well as the insertion of ludic and joyful activities in the hospital environment.

The research demonstrated that it is possible to transform isolation and sadness in moments of relaxation, promoting the hope of a health future beyond disease, and can contribute to the development of more humanized relationship



in the hospital context. In this space of the imaginary, a glove, a mask and the objects of the hospital environment can become what the imagination of the children and adolescents wish, in the promotion of a reframe of objects, situations and dreams.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAUMAN, Claudiana Donato; BAUMAN, José Mansano; TOLENTINO, Grassyara Pinho; OLIVEIRA, Juliana Fonseca. Bem-estar-subjetivo de crianças hospitalizadas e acompanhantes no hospital Universitário Clemente de Faria – HUUCF/Unimontes de Montes Claros/MG. A experiência da recreação hospitalar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; 17, 2011; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4, 2011. **Anais...** Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, Porte Alegre: 2011.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARBOSA, Ingrid Almeida de; SILVA, Maria Júlia Paes. Cuidado humanizado de enfermagem: o agir com respeito em um hospital universitário. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 5, p. 546-551, set./out. 2007.

BERGER, Kathleen Stassen. **O desenvolvimento da pessoa** – do nascimento à terceira idade. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2003.

BOWLBY, John. **Cuidados maternos e saúde mental**. Tradução Vera Lúcia de Souza e Irene Rizzini. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CALAIS, Sandra Leal; ANDRADE, Livia Márcia Batista de; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 257-263, 2003.

CEBULSKI, Márcia Cristina. **Teatro de formas animadas**. Guarapuava: Editora da Unicentro, 2013.

CARDOSO, Flávia Tanes. Câncer infantil: aspectos emocionais e atuação do psicólogo. **Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, jun. 2007.



CARRIGNON, Christian e MATTÉOLI, Jean-Luc. Le théâtre d'objet: mode d'emploi. Dijon: Ed. Scèren, CRDP de Bour-gogne, Col. L'Édition Légère, 2006 (n. 2).

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Jucielma Jesus; SILVA, Ana Paula Conceição; FREIRE, Roseane Lino Silva da; ANDRADE, Aglaé Silva Araújo de. A experiência de crianças com câncer no processo de hospitalização e no brincar. **Revista Mineira de Enfermagem**, Minas Gerais, v. 17, n. 3, p. 608-613, jul./set. 2013.

FERREIRA, Caroline Cristina Moreira; REMEDI, Patrícia Pereira; LIMA, Regina Aparecida Garcia de. **A música como recurso no cuidado à criança hospitalizada**: uma intervenção possível? *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 59, n. 5, p. 689-693, set./out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471672006000500018&script=sci_arttext. Acesso em: 7 maio 2017.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Helena; TAVARES, Hugo Braga. Avaliação dos recursos de atendimento ao adolescente nas unidades hospitalares portuguesas. **Acta Pediátrica Portuguesa**, Lisboa, v. 40, n. 4, p. 154-159, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LAKATOS, Eva Marina; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LEÃO, Eliseth Ribeiro; BUSSOTTI, Edna Aparecida; AQUINO, Celice Romero de; CANESIN, Andréa de Campos; BRITO, Raphael Pereira de. Uma canção no cuidar: a experiência de intervir com música no hospital. **Nursing**, São Paulo, v. 82, n. 8, p. 129-134, mar. 2005.

MCDOWELL, Ian; NEWELL, Claire. **Measuring health**: a guide to rating scales and questionnaires. New York: Oxford University Press; 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.



_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev. ampl. São Paulo: Hucitec, 2006.

MÓIN–MÓIN. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, v. 7, n. 6, 2010.

MORAES, Márcia Cristina Almendros Fernandes; BUFFA, Maria José Monteiro Benjamim; MOTTI, Telma Flores Genaro. As atividades expressivas e recreativas em crianças com fissuralabiopalatina hospitalizadas: visão dos familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p. 453-470, set./dez, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PARENTE, José Oliveira. **Preparação corporal do ator para o teatro de animação**: uma experiência. 2007. 113f. Dissertação do Curso de Mestrado em Artes Cênicas – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINTO, Marcelo. **Sorria, você está sendo curado**. São Paulo, Editora Gente, 2008.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thompson, 2005.

SIQUEIRA, Liamara Silva da; SIGAUD, Cecília Helena Siqueira de; REZENDE, Magda Andrade. Fatores que apoiam e não apoiam permanência de mães acompanhantes em unidade de pediatria hospitalar. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 36, p. 27027-270275, 2002.

SANTA ROZA, Eliza. Um desafio às regras do jogo. In: SANTA ROZA, Eliza; REIS, Eliana Schueler. **Da análise na infância ao infantil na análise**. Contracapa: Rio de Janeiro, 1997.

SOUZA, Andressa Lopes de; RODRIGUES, Mayra Oliveira Camargo; CARNAÚBA, Flávia Pereira; BARBOSA, Luciene Rodrigues. A utilização da terapia do humor no ambiente hospitalar. **Revisão Integrativa**, Santa Maria, v. 39, n. 2, 2013, p. 4956.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.



Profa. Dra. Alice Maria Corrêa Medina
Universidade de Brasília (Brasil)
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos em Atividade Física e Saúde (GEAFS)
E-mail: licinhamedina@gmail.com

Recebido 9 jul. 2018

Aceito 8 out. 2018



A compreensão sobre socialização e criança na educação infantil: o que muda com o curso de pedagogia?

Adir Luiz Ferreira

Maria Patrícia Costa de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Resumo

Na formação da pedagogia para a EI-Educação Infantil encontram-se as noções de criança, infância e socialização, temas destacados pela sociologia da infância. Partindo da experiência de estágio dos estudantes que atuaram na EI, identificar-se-ia a compreensão crítica dessas noções? Assim, realizou-se uma pesquisa com as falas dos estudantes de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, analisando as concepções de criança e de infância, antes e após entrarem no curso; a importância da EI na formação da criança; a percepção da socialização das crianças; o papel da escola no processo de socialização; e, o olhar da professora diante da atuação infantil na rotina escolar. Como resultado, dificuldades foram reveladas na formação dos professores de EI, devido às carências pedagógicas nos fundamentos sobre infância e socialização. Porém, mesmo tardiamente, o curso provocou mudanças nos estudantes, reconhecendo-se a importância da socialização e da atuação das crianças na escola.

Palavras-chave: Formação docente. Curso de pedagogia. Educação Infantil e infância. Socialização escolar. Sociologia da infância.

269

The comprehension about socialization and children in the Child Education: what changes with the course of pedagogy?

Abstract

In the pedagogy formation for the CE-Child Education, it found the notions of child, childhood, and socialization, themes highlighted by the childhood sociology. From the practical experience of the Pedagogy's students had acting in the CE, it identifies a critical comprehension of these notions? Thus, it realized a research with the speeches of the Pedagogy's students of UFRN to understand following aspects: the conceptions of child and childhood before and after entering course; the importance of CE to the children formation; the perception of children's socialization; the role of the school on child socialization; and, the teacher gaze before the children acting in the school routine. In conclusion, some issues are revealed in teachers' formation to the CE, because of the pedagogical lacks on fundamentals about childhood and socialization. However, even tardily, the course provokes changes in the students, with a renew recognition about the importance of the school socialization of child.

Keywords: Teachers formation. Pedagogy course. Child Education and childhood. School socialization. Childhood sociology.

La comprensión sobre socialización y niño en la educación infantil: ¿lo que cambia con el curso de pedagogía?

Resumen

En la formación de la pedagogía hacia la EI-Educación Infantil se encuentran las nociones de niño, infancia y socialización, temas destacados por la sociología de la infancia. ¿Partiéndose de la experiencia práctica de los estudiantes de pedagogía para actuaren en la EI se identificaría la comprensión crítica de estas nociones? Así, se ha realizado una pesquisa con las falas de los estudiantes de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte para comprender las concepciones y visiones del niño e de la infancia antes y después entraren en el curso; la importancia de la EI hacia la formación del niño; la percepción de la socialización de los niños; el papel de la escuela en el proceso de socialización; y la mirada de la maestra delante de la actuación del niño en la rutina escolar. Como resultado, fueran reveladas dificultades en la formación de docente por la EI, debido a las carencias pedagógicas en los fundamentos sobre infancia y socialización. Sin embargo, mismo tardíamente, el curso a provocado cambios en los estudiantes, se reconociendo la importancia de la socialización en la actuación de los niños en la escuela.

Palabras clave: Formación docente. Curso de pedagogía. Educación Infantil e infancia. Socialización escolar. Sociología de la educación.

Introdução

Em paralelo às leituras, formações e transformações conceituais vivenciadas pelos estudantes de pedagogia no decorrer do curso, adquire-se nesse percurso uma vasta bagagem de conhecimentos acadêmicos e profissionais que configuram a formação no ensino superior em pedagogia. Entre os fundamentos que contribuem decisivamente nas orientações pedagógicas práticas dos futuros educadores, se encontram os temas educacionais e sociológicos voltados para a EI-Educação Infantil, os quais se espera que estejam incluídos nas abordagens pedagógicas das escolas e na organização didática do ensino. Nessa formação e nas transformações vivenciadas pelos estudantes de pedagogia, encontram-se os conhecidos fundamentos sociais e psicológicos que orientam práticas pedagógicas na EI-Educação Infantil, incluindo as noções de criança, infância e socialização, que são temas básicos destacados



nos estudos da sociologia da infância. Então, a questão de fundo é saber se na formação prática dos estudantes de pedagogia para atuarem na EI poderíamos identificar a compreensão crítica desses conhecimentos fundamentais.

As mudanças envolvidas nesse processo de formação do professor da EI, segundo as diretrizes curriculares definidas para o curso de pedagogia nessa área (BRASIL, 2010), seriam entendidas com mais profundidade com uma análise das concepções ou visões dos estudantes com referência às noções escolares de criança, infância e socialização. Buscando essa compreensão, poderiam ser comparadas noções como concepção de criança antes e após entrar no curso de pedagogia; importância da Educação Infantil para a formação da criança; percepção da socialização das crianças na EI; papel da professora e da escola no processo de socialização; e, o olhar da professora diante da atuação da criança nas atividades e na própria organização da rotina escolar.

Os sujeitos e o lugar da pesquisa: os estudantes de pedagogia diante da educação infantil

271

Nessa ótica, adotamos as noções de criança, infância e socialização, como objetivo de análise para uma pesquisa qualitativa, que em seu momento empírico fez uso de entrevistas semiestruturadas com os estudantes do curso de pedagogia. Com essa orientação sobre o tema de estudo, tivemos como suporte empírico para essa categorização interpretativa as contribuições originadas de entrevistas presenciais semiestruturadas, realizadas no primeiro semestre de 2016, com nove estudantes veteranos, avançados na experiência acadêmica do currículo do curso presencial de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), matriculados no 5º e no 6º semestre. A partir de suas falas, chegou-se a sucessivas organizações e seleções dos dados, expressos através de tabulações, categorizações e interpretações dos resultados das entrevistas.

Sobre a metodologia utilizada nesse estudo, nos valem das orientações gerais de diferentes abordagens do método qualitativo que possam ser aplicadas à pesquisa científica em educação. Especificamente sobre as nossas entrevistas, consideramos essa abordagem de aproximação dos sujeitos tanto como técnica de coleta de dados quanto momento de produção do discurso

(ROSA; ARNOLDI, 2006). Nos procedimentos metodológicos foram observados igualmente critérios científicos da prática de entrevistas na pesquisa educacional, como consentimento informado, anonimato na divulgação, cenário confortável, estímulo à conversação e para se ampliar entendimentos, cuidado com as transcrições, etc. (POWNEY; WATTS, 1987).

A gravação dos relatos desses estudantes nos permitiu, ao final, compilar um extenso conjunto de informações sobre os entendimentos associados à sua formação. Ainda que possamos identificar nessa formação diferentes níveis de interesse temático, domínio teórico e profundidade sobre as noções de criança, infância e educação infantil, é plausível considerar suas falas como sendo representativas de conhecimentos desenvolvidos a partir da experiência acadêmica em cursos, seminários, discussões, estágios, entre outras atividades formativas. Como procedimento metodológico de base para a codificação dos dados qualitativos nos inspiramos na teoria fundamentada, visando “[...] gerar de forma intuitiva ideias teóricas novas ou hipóteses a partir dos dados, em vez de testar teorias especificadas de antemão” (GIBBS, 2009, p. 71).

Com essa perspectiva, a codificação das falas dividiu-se em três momentos sucessivos: uma codificação aberta, uma codificação axial e uma codificação seletiva. No primeiro momento, procedemos a sucessivas leituras reflexivas dos textos, para se incorporar e detectar as categorias relevantes, isto é, os elementos reveladores das concepções dos estudantes. No segundo momento, refinamos e relacionamos as categorias identificadas, com a escolha de trechos e fragmentos significativos das falas, subjacentes aos vários termos utilizados pelos estudantes entrevistados. No terceiro momento, selecionamos as categorias fundamentais ou centrais, organizadas como blocos semânticos lógicos (sintéticos) para uma análise de conteúdo, que fizeram com que as outras categorias se conectassem como uma história ou relato identificável relacionado com o objetivo de análise desse trabalho. Dessa forma, justificam-se as bases para a definição de categorias e conseqüentemente para as interpretações dos seus entendimentos sobre: infância, criança, socialização escolar na Educação Infantil e atuação observada das professoras com as crianças.

O critério específico para a escolha dos nove sujeitos entrevistados, foi o de que eles estivessem cursando ou já tivessem cursado a disciplina do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Quanto ao gênero dos sujeitos entrevistados, um deles era do sexo masculino e os outros oito do sexo feminino. Quanto à faixa etária, as idades variaram de 20 anos até 50 anos. O



principal critério de escolha foi o de estarem vinculados às atividades curriculares de estágio relacionadas com a educação infantil, atuando ou já tendo atuado nos estabelecimentos escolares. Assim, no momento das entrevistas, direta ou indiretamente, eles puderam relacionar nos seus relatos a sua formação teórica com as práticas desenvolvidas na Educação Infantil durante o período de estágio nas escolas. Além desse estágio ter como pré-requisito as disciplinas de fundamentos, entre as quais está a de sociologia da educação, justamente é nesse o componente curricular que se proporciona aos estudantes de pedagogia um intenso contato com as crianças em ambiente escolar, no qual as crianças vivenciam cotidianamente a experiência da socialização. Supôs-se, então, que esses estudantes seriam aqueles que já tivessem assimilado tanto as discussões das disciplinas de fundamentos da educação, como história, sociologia e psicologia, quanto os componentes mais especificamente pedagógicos e didáticos, os quais potencialmente se integrariam como importantes contribuições, teóricas e práticas, para um melhor esclarecimento e atuação na educação infantil.

Com a realização dessas entrevistas, feitas em encontros únicos, com a gravação digital e posterior transcrição, obtivemos um material rico a partir do qual foi possível depreender inferências que se aproximam de muitos dos argumentos usados internacionalmente pelos sociólogos da infância em suas discussões sobre a visão sociológica da infância e da criança na sociedade atual e na educação infantil (CORSARO, 2011; PINTO, 1997; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2013; SIROTA, 2001). Essa também é a perspectiva de pesquisadores no Brasil, quando destacam a dimensão social fundamental na escola da Educação Infantil que deve ser levada em conta na proposta pedagógica e no currículo, assim como na prática cotidiana de educadores com crianças (MARCHI, 2010; LEVINDO, 2015; SIQUEIRA, 2013).

Mas, no caso da educação, essas perspectivas geralmente não se reduzem apenas a objetivos em uma pesquisa abstrata e teórica, mas também se buscando igualmente mudanças nas práticas educacionais em suas dimensões pedagógicas e sociológicas. Por isso, pretendemos ter feito do momento da entrevista uma forma para se abordar, registrar e analisar as ideias e motivações dos sujeitos sobre sua compreensão e saberes difundidos no cotidiano escolar, local em que ocorre o fenômeno da socialização na Educação Infantil. Essa fenomenologia social vincula-se às abordagens de uma sociologia interacionista, que também pode ser esclarecedora para os estudos sociológicos

no contexto escolar, pois essa perspectiva pressupõe a vida social como uma composição compartilhada. Contudo, dessa experiência coletiva também se pode depreender que haveriam potenciais conflitos de interpretações:

A vida social é, portanto, o produto de uma “composição” entre cada um e os outros, de uma parceria e de um acerto de contas. Produto constantemente ameaçado, contestado resultado e efeito de uma “negociação contínua” entre os atores portadores de interpretações e de “definições de situações” divergentes (PLAISANCE, 1997, p. 143).

Dessa forma, é lógico imaginar que no sentido das práticas escolares voltadas para a infância, essas interpretações sejam construídas no decorrer da formação docente. E é justamente nas experiências de estágio na Educação Infantil que as definições dos atores sociais (estudantes estagiários, professores regentes e crianças) se confrontariam, resultando em mudanças de visão e compreensões. Assim, é partir dessas referências, da sociologia da infância especificamente e da sociologia em geral, que pudemos começar a analisar as possibilidades críticas dessas perspectivas que tratam das relações entre criança-infância-escola. E seriam essas as contribuições que fundamentariam o processo de formação dos professores que irão atuar diretamente com as crianças, ajudando-os a terem uma nova compreensão sobre a importância e os significados educativos atribuídos à socialização infantil e escolar.

274

Concepções e visões de criança e infância: a importância da educação infantil

O planejamento configura, pois, um processo multidimensional e pode servir como tática de poder ora para manter uma determinada posição, ora para gerar a mudança social. A apresentação e interpretação dos dados se baseou nos resultados dessas entrevistas semiestruturadas com os estudantes do curso de pedagogia, investigando-se especialmente suas concepções e visões sobre essa criança-infância-escola. Os sujeitos entrevistados, nos tópicos perguntados, responderam com várias ideias ou expressões. Assim, a quantidade de respostas, apresentadas como ideias distinguíveis ou expressões-chaves discerníveis, variaram para cada tópico, sem correspondência com o número dos entrevistados. Os trechos, ou fragmentos de textos (eventualmente com a escrita



reconstruída), devem ser vistos como recortes e seleções representativas, tendo sido considerados como expressões de ideias e formulações de linguagens, mostrando os conteúdos implícitos e os entendimentos tácitos dos entrevistados. Denotam, dessa forma, indícios significantes das concepções inconscientes do pensamento e da prática em educação relacionadas à infância, à criança e à educação infantil. São concepções, tomadas em geral, na sociedade, ou em particular, no ambiente escolar, as quais provavelmente os influenciaram nas suas experiências de formação no curso de pedagogia.

Nessa ótica, após a análise e interpretação da parte das entrevistas, organizadas em questões desencadeadoras, buscamos relacionar as primeiras impressões ou representações preliminares dos estudantes de pedagogia sobre as concepções centrais desse estudo: criança, infância e educação infantil. Com as expressões apresentadas pelos próprios estudantes entrevistados, pensamos que foi possível identificar e compreender suas concepções e suas visões, como expressões distintas, porém articuladas, na mente e na prática dos sujeitos da pesquisa. Para os fins desse estudo, esclarecemos que se adotou uma diferença semântica, evidentemente com efeitos sobre a análise, entre concepção e visão, com a primeira significando o conteúdo cognitivo subjacente, profissional e valorativo (com elementos inconscientes) para o entendimento da realidade; enquanto a segunda seria a expressão manifestada na linguagem como opinião declarada sobre a atuação de si ou do outro nessa mesma realidade. No sentido temporal e sincrônico, ou seja, no percurso acadêmico e formativo dos estudantes de pedagogia, os conhecimentos sobre criança, infância e educação infantil foram relatadas como categorizações dinâmicas que se transformaram no decorrer da licenciatura em pedagogia. De fato, de categorias prévias, próximas do senso comum, essas noções passaram por ressignificações resultantes da formação no ensino superior orientada pelos conhecimentos pedagógicos difundidos na educação universitária.

A partir dessas categorias, inicialmente perguntou-se aos estudantes quais eram as suas concepções sobre criança antes de terem entrado no curso de pedagogia. De acordo com as falas dos estudantes entrevistados, pudemos propor características comuns organizadas em quatro categorias de análise: concepção e visão naturalista; concepção e visão individualizante; concepção e visão educativa; e, concepção e visão fragilista. Essas definições de concepção e visão estão presentes na construção das categorias de análise as quais consideramos representativas do pensamento esquemático dos estudantes

sobre as temáticas da pesquisa, tal como pudemos perceber nas respostas, chegando-se às denominações significativas, definidas da seguinte forma:

- (CVN) Naturalista: Concepção/Visão de criança e infância como ser e condição em desenvolvimento, tanto como processo natural ou biológico.
- (CVI) Individualizante: Concepção/Visão de criança e infância como ser social e indivíduo comum, sendo também um grupo particular.
- (CVE) Educativa: Concepção/Visão de criança e infância como ser de aprendizagem e objeto de ensino, mas na perspectiva educacional do adulto.
- (CVF) Fragilista: Concepção/Visão de criança e infância como ser incapaz e frágil ou ser em condição vulnerável, inclusive não dotado de capacidade racionais plenas.

Essas categorias, assim como todas as outras que serão apresentadas, não foram adotadas previamente, mas sim criadas com base em sucessivas leituras reflexivas das transcrições das entrevistas. Etapa seguinte, selecionamos trechos ou fragmentos significativos que associamos às categorias propostas. Como demonstração desse processo de análise, apresentamos no Quadro 1, a seguir, com os códigos e número de menções encontradas, que se acompanham de alguns exemplos dos trechos retirados da transcrição das falas dos entrevistados, dentre as que foram identificadas com as quatro categorias apresentadas.



Quadro 1

Concepção/Visão sobre a criança antes de entrar no curso de Pedagogia

Trechos ou fragmentos significativos por categorias/% das menções/ Exemplos
<p><i>Naturalista/ 35%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais voltada para a parte biológica. • Ser em processo de crescimento e ser incompleto. <p><i>Individualizante/ 23,5%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem suas particularidades. • Indivíduo como qualquer outro. <p><i>Educativa/ 23,5%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendi a lidar melhor com elas (crianças). • Se ensinar muito, a criança não aprende. <p><i>Fragilista/ 18%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser que precisa de cuidados. • Não dotado de capacidades racionais

277

Como resultado da tabulação das respostas para a questão “Qual a concepção que você tinha de criança *antes* de entrar no curso de pedagogia?”, obteve-se os números relativos a partir do total das respostas. De acordo com as concepções que os entrevistados tinham de criança, antes de entrar no curso de pedagogia, se percebeu que a maior participação era de uma concepção e visão que se denominou de *naturalista* (35%), levando em consideração a ideia de que o desenvolvimento da criança ocorreria sobretudo do ponto de vista natural ou biológico. Junto com a concepção chamada de *individualizante* (23,5%), porque se levaria mais em conta a criança como ser social e grupo particular, representou bem mais da metade das expressões que os entrevistados relacionaram com as suas ideias sobre criança. As diferentes concepções de criança, entre o desenvolvimento da natureza e a condição social, parecem corresponder à visão tradicional que é predominante no senso comum da sociedade contemporânea, marcada pelo determinismo, seja biológico seja do meio social. Todavia, também se notou uma visão de respeito à individualidade da criança e à particularidade da infância, ainda que pela

falta de definições claras se mantenha a muito antiga imagem da criança como a de uma espécie de miniadulto.

Em outro sentido, a concepção e visão de criança considerada como educativa (23,5%), com o mesmo peso da categoria “Individualizante”, implicaria a atuação transformadora da educação, ainda que dominada pelo mundo adulto, poderia ser vista como indicador da aceitação da possibilidade, pelo ensino e pela aprendizagem das crianças, de futura mudança social e individual. Entretanto, menos de um quarto dos entrevistados declararam terem tido essa concepção prévia da criança como indivíduo capaz. Ao contrário, a concepção denominada de *fragilista* (18%) destacaria logicamente uma visão na qual prevaleceria a ideia de incapacidade global atribuída à criança, inclusive destituída de recursos racionais suficientes. Assumindo-se que essa fragilidade ocorreria especialmente na infância, com a conseqüente necessidade de cuidado extremo com a criança, essa concepção de ser incapaz e dependente limitaria durante a infância as possibilidades da educação baseada na autonomia.

Em seguida, perguntou-se aos estudantes que visão eles passaram a ter de criança e infância após terem entrado no curso de pedagogia. Como resultado da tabulação das respostas para a questão “Que visão passou a ter sobre criança e infância após entrar no curso de Pedagogia?”, identificadas e codificadas de acordo com as mesmas categorias definidas anteriormente. O conjunto dos trechos ou fragmentos significativos, como expressões chaves dos entrevistados para essa questão, tendo como referência as mesmas categorias identificadas na pergunta anterior, resultou no Quadro 2, a seguir.



Quadro 2

Concepção/Visão sobre criança e infância após entrar no curso de pedagogia

Trechos ou fragmentos significativos por categorias/% das menções/ Exemplos
<p><i>Individualizante/ 50%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Criança é um indivíduo histórico. Construído, a partir do meio, dos seus conhecimentos. • Continuei achando que era um ser biológico, mas que deve ser olhado de forma especial.
<p><i>Naturalista/ 23%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Infância é uma fase altamente rica, as coisas começam a amadurecer rapidamente. • Se desenvolve nos aspectos biológicos, psicológicos e socialmente.
<p><i>Educativa/ 18%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Antigamente a criança era tratada como um adulto. Hoje não, ela já tem o seu lugar na sociedade. • Percebi que a criança tem uma capacidade incrível de percepção.
<p><i>Fragilista/ 9%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase de brincadeira, do lúdico, não tão do mundo real. • A criança começa a experimentar a vida real, mas continua sendo muito frágil.

279

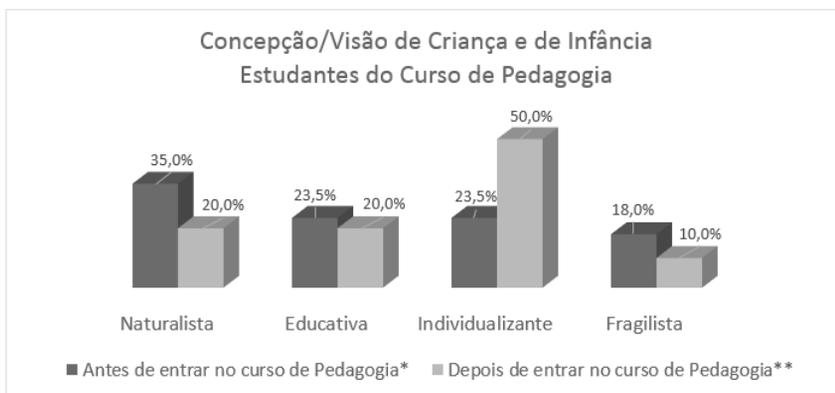
Após ingressar no curso de pedagogia, se comparada com a situação de antes do ingresso no curso, há uma grande diminuição da concepção e visão denominada *naturalista* (23%) entre os estudantes entrevistados, provavelmente devido ao contato com as proposições das disciplinas de fundamentos. De fato, as áreas dessas disciplinas trazem a discussão dos conteúdos históricos, filosóficos, sociológico e psicológicos, com os quais se espera que os estudantes consigam relacioná-los nas situações de práticas escolares propostas pelo curso. Nessa lógica, entre os entrevistados essa mudança quando se observa o aumento das expressões identificadas com a concepção e visão denominada de individualizante (50%). Isso significaria que eles passaram a dar uma maior importância à criança como indivíduo, ou seja, como ser que tem o seu desenvolvimento melhor relacionado à dimensão social e cultural.

Contudo, pelas falas dos estudantes ainda se observa que no contexto escolar da infância se mantem uma perspectiva adultocêntrica da socialização da criança.

Compreensivelmente, observou-se que entre os entrevistados, após entrarem no curso de pedagogia, ocorreu uma forte diminuição da visão fragilista (9%) da criança e da infância. O que corresponderia às discussões mais racionais e científicas da formação superior. Entretanto, as respostas dos estudantes, se comparadas às concepções antes de entrar no curso, mostraram igualmente uma sensível diminuição na visão educativa da criança (18%). De um lado, no sentido da formação acadêmica dos estudantes, isso poderia ser um indício da persistência de dificuldades teóricas e práticas para se dominar com segurança as bases do ensino e da aprendizagem na educação infantil, no contexto escolar. Por outro lado, seria razoável essa relativa redução nas possibilidades da concepção educativa da criança, devido ao reconhecimento da complexidade e do teor crítico das ações e propostas pedagógicas para a educação infantil, sobretudo como se apresentam na formação superior. Com os percentuais das duas questões apresentadas, relacionados às categorias de análise definidas, elaborou-se o gráfico 1, a seguir.

280

Gráfico 1



Legenda: * n=17 ** n=22

Na sequência da análise, sempre a partir das respostas dos estudantes, criou-se caracterizações para que fosse possível identificar e classificar as formas de representação sobre educação infantil e formação da criança, as quais poderiam ser apresentadas nas seguintes categorias:



- (IFC) *Instituição de formação curricular*: destaca-se a importância da escola na educação infantil como instituição de formação curricular da criança.
- (MFS) *Meio de formação social*: valoriza-se a importância da escola de educação infantil como meio para a formação social da criança.
- (LFP) *Lugar de formação da personalidade*: ressalta-se a importância da escola de educação infantil como lugar para a formação da personalidade da criança.

Nesse sentido, perguntou-se diretamente aos entrevistados qual seria a importância da educação infantil para a formação da criança, com o objetivo de se detectar as relações entre educação infantil e criança que estariam presentes entre os estudantes de pedagogia. O conjunto dos trechos ou fragmentos significativos, como expressões chaves dos entrevistados para essa, questão resultou no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3
Importância da educação infantil para a formação da criança

Trechos ou fragmentos significativos por categorias/% das menções/ Exemplos
<p><i>Instituição de Formação Curricular/ 55%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança vem aprender coisas que no seu meio social, talvez não aprenderia. • Se a criança tiver uma boa EI, não terá dificuldade nos próximos níveis de ensino. <p><i>Meio de Formação Social/ 30%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • É importante por ser um espaço que as crianças interagem umas com outras. • Lugar de interagir no meio social onde vários fatores contribuem para essa formação. <p><i>Lugar de Formação da Personalidade/ 15%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança é estimulada a ter suas experiências psíquicas e desenvolvê-las para o futuro. • As crianças se desenvolvem respeitando cada fase e evolui no seu aprendizado social, motor e psicológico.

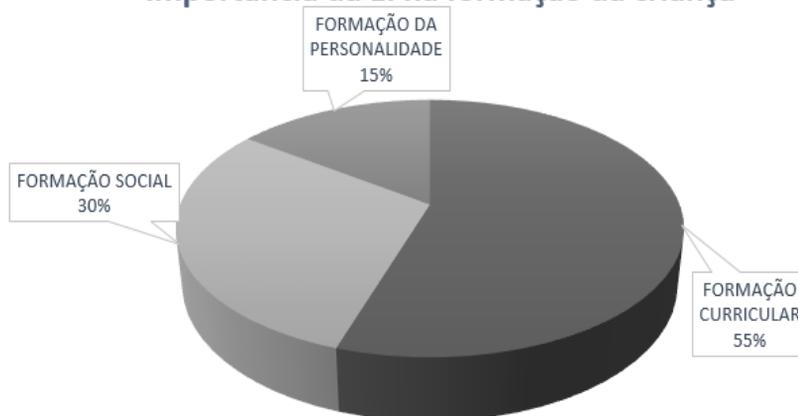
281

Considerando-se as falas dos entrevistados, tomadas como referências para a identificação dessas três categorias, chegou-se aos resultados

relativos, mostrados em percentual, a partir do número absoluto dos trechos ou fragmentos significativos encontrados nas expressões colhidas junto aos entrevistados. Outra maneira de mostrar as formas de representação da importância da escola de Educação Infantil para a formação da criança, a partir das palavras dos estudantes de pedagogia, é através do gráfico 2, a seguir. Sobre esse assunto, o gráfico mostra a predominância da formação curricular, tal como acontece tradicionalmente na escola da educação infantil. Também se pode perceber uma menor importância associada à escola de Educação Infantil naquilo que se possa relacionar com a formação social e com a formação da personalidade da criança.

Gráfico 2

Importância da EI na formação da criança



n=20

Destaca-se claramente que, para a imensa maioria dos estudantes, a importância da educação infantil para a formação da criança está relacionada à tradicional perspectiva da escola como a instituição de *formação curricular* (55%). Em muito menor número, encontram-se os entrevistados que valorizavam a escola da educação infantil como meio de *formação social* (30%). Proporcionalmente apenas um e meio em cada dez estudantes ressaltaram a importância da escola como lugar de *formação da personalidade* (15%). Embora a ideia de formação integral, integrando as dimensões do cognitivo, do social e do pessoal, seja bastante difundida no pensamento educacional (base da formação em pedagogia), o que se sobressai é a imposição da



cultura do currículo escolar, definido especialmente pela abordagem pedagógica e pela organização didática tradicionais.

Aparentemente, entre os estudantes entrevistados há uma contradição de noções, com o nítido domínio da visão da formação curricular como o mais importante da Educação Infantil para a formação da criança. Enquanto que os números relativos são bem menores para a concepção/visão educativa de criança e de infância. E isso, mesmo após o ingresso no curso de pedagogia. Todavia, esse paradoxo pode ser entendido como a expressão do indiscutível papel social da educação formal e até da exaltação da importância do espaço escolar para a formação da criança. Ao mesmo tempo em que se admite os limites pedagógicos da visão educativa, com caráter coletivista, justamente na escola da Educação Infantil, assimilando-se, em contrapartida, o reconhecimento da concepção e da visão individualizante de criança no contexto escolar, como indivíduo e ser social com seu próprio caminho.

Socialização de crianças, papel da professora e ação da escola na educação infantil

283

Quanto às questões voltadas para o foco da formação acadêmica e profissional, foram colocadas perguntas direcionadas para o que se espera como conjunto de conhecimentos e competências de uma professora trabalhando na educação infantil, tal como prevê o currículo e a habilitação do curso de pedagogia para esse campo de trabalho. Sobre isso, procuramos as compreensões de algumas categorias consideradas como parte já dominada pelos estudantes avançados, ou veteranos, de acordo com o currículo e as qualificações profissionais da licenciatura em pedagogia. Sobre isso, buscamos conhecer os sentidos atribuídos pelos estudantes à socialização de crianças, naqueles aspectos ligados à prática da professora e à própria organização da escola,

Supõe-se que com a bagagem de conhecimentos adquiridos no decorrer do ensino superior, como capital cultural acadêmico específico resultante da experiência vivida no estágio supervisionado, os estudantes entrevistados pudessem focalizar melhor conteúdos relacionados à Educação Infantil, assim como relatar fenômenos de tipo sociológico na prática de educadores de crianças. Assim, com a ideia de que muitos pressupostos curriculares da pedagogia

já estivessem assimilados, assumimos que as respostas tenham refletido o pensamento corrente entre os estudantes, ou seja, pressupostos educacionais pertinentes e em conformidade à média dos estudantes de pedagogia. De fato, espera-se dos estudantes veteranos que eles já tenham incorporado aspectos da futura vida profissional, tais como socialização escolar, papel do professor, gestão escolar e de classe. Assim, como uma descrição geral das dimensões sociais no funcionamento normal de uma escola, esses problemas educacionais envolvem especialmente a experiência cotidiana com a didática e com as atividades próprias da Educação Infantil e a interação individual e coletiva com crianças em sala de aula.

Como uma questão de inspiração sociológica, imaginando que o reconhecimento da dimensão social possa melhorar um diagnóstico pedagógico do grupo da sala de aula, colocou-se para os entrevistados a pergunta: "Como você percebe a socialização das crianças na Educação Infantil?". Após a leitura das respostas, foi possível identificar as partes nas quais percebemos indícios suficientes para definir as categorias de análise sobre processo de socialização nos relatos dos estudantes. Assim, a partir de trechos e fragmentos das falas, propomos as definições para as categorias de resposta, colocadas adiante no Quadro 4:

- *Visão coletivista*: relaciona a socialização das crianças com aspectos sociais coletivos, reforçados pelas regras institucionais da escola e pela convivência com outras crianças, ligados à interação entre pares e às relações do grupo infantil com os adultos;
- *Visão subjetivista*: associa a socialização com aspectos subjetivos das crianças, como sujeitos particulares identificados com o desenvolvido psicológico individual próprio das fases infância, reconhecidos ou estimulados pela escola;
- *Visão interacionista*: assume a socialização das crianças como o resultado combinado, no decorrer da vida escolar, de uma interação entre a experiência social coletiva, com outras crianças e adultos, e o comportamento psicológico particular da própria criança.



Quadro 4

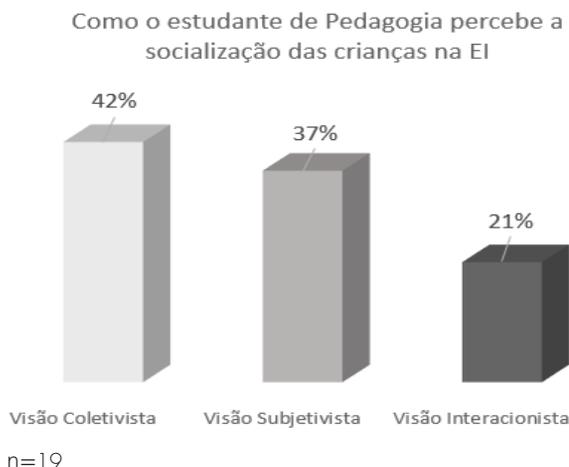
Percepção da socialização das crianças na Educação Infantil

Trechos ou fragmentos significativos por categorias /% das menções/ Exemplos
<p><i>VC - Visão Coletivista / 42%</i></p> <ul style="list-style-type: none">• As crianças estão o tempo todo interagindo, trocando experiências e muitos aprendizados.• A partir do momento que a criança começa a conversar com as outras crianças, a brincar, fazer amizade, a gostar umas das outras, aí acredito que tem a ver com a socialização.
<p><i>VS - Visão Subjetivista / 37%</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Essa socialização não é uma coisa pensada, uma coisa ali que surge na vida delas.• Crianças egocêntricas que na maioria das vezes brincam sozinhas e querem tudo só para elas.
<p><i>VI - Visão Interacionista / 21%</i></p> <ul style="list-style-type: none">• É exatamente esse aprendizado... de comportamentos, de estímulos, porque se eu bato palma, ou então uma criança bate palma, outro já acompanha.• Acho que socialização é aquilo que traz o comportamento, as características das crianças na educação infantil.

285

Como se pode ver no Gráfico 3, a seguir, se destacam os números relativos próximos da Visão Coletivista (42%) e da Visão Subjetivista (37%), diante de uma percepção menor da Visão Interacionista (21%). É como se houvesse uma alternância ou uma divisão de percepção entre o social e o individual, entre o coletivo e subjetivo. Talvez, essas dimensões educacionais, intrincadas na realidade, pudessem ser vistas como imaginárias instâncias separadas, sendo possível definir isso no tempo didático e na organização do espaço da sala de aula, assim como na própria experiência escolar da socialização das crianças.

Gráfico 3



Entretanto, parece ocorrer uma sensibilidade menor à percepção integradora entre essas instâncias educacionais, que poderia representar a perspectiva interacionista significando a dialética entre as dimensões do coletivo e do subjetivo. Muitos pensadores clássicos da educação (Piaget, Vygotsky, Dewey, Freire) justamente inspiraram abordagens interacionistas como forma de superar a fragmentação entre o social e o psicológico. Entretanto, os próprios estudantes ainda mantêm essa dicotomia nas suas percepções sobre o fenômeno da socialização infantil.

Com isso em mente, seria preciso que se continuasse a avançar sobre um melhor entendimento do papel da professora e da ação da escola sobre a socialização da criança. Foi com esse intuito que se colocou a seguinte questão para os entrevistados: "Qual o papel da professora e da escola no processo de socialização das crianças?" Então, a partir das respostas construímos as duas seguintes categorias de análise:

- *Papel de direcionamento e intervenção* – esse papel foi definido pela condição e pela situação nas quais se destacava especialmente a iniciativa da professora para direcionar a socialização da criança na escola, com a tendência pedagógica de interferir nesse processo nas atividades de sala de aula e no próprio grupo das crianças.
- *Papel de mediadora e facilitação*: esse papel foi definido pela condição e pela situação nas quais se observou frequentemente a mediação e a facilitação



entre adulto-criança, desempenhado pela prática da professora na socialização das crianças no decorrer da rotina da sala de aula.

Buscando essas categorias se organizou o Quadro 5, a seguir, com as respostas dos entrevistados mostrando como eles observaram, em suas salas do estágio supervisionado, o papel da professora na socialização as crianças. Como se viu, em um total de vinte dois menções selecionadas, em um dos dois percentuais, se comparando um ao outro, se encontrou do que o dobro de menções atribuídas ao papel de direcionamento e intervenção (68%). Enquanto as menções associadas ao papel de mediação e de facilitação corresponderam apenas a cerca de um terço do total (32%).

Quadro 5

O papel da professora e da escola no processo de socialização das crianças

Trechos ou fragmentos significativos por categorias/% das menções/ Exemplos
<p><i>Papel de Direcionamento e Intervenção / 68%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Na EI, o brincar é muito forte e algumas crianças se recusam a se socializar. • Tem um papel fundamental através das atividades realizadas em sala, ou nos momentos de as crianças trocarem brinquedos e conversa. <p><i>Papel de Mediação e Facilitação / 32%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora é uma facilitadora e mediadora. • Reconhecer que cada criança tem seu tempo e aprende de uma maneira diferente.

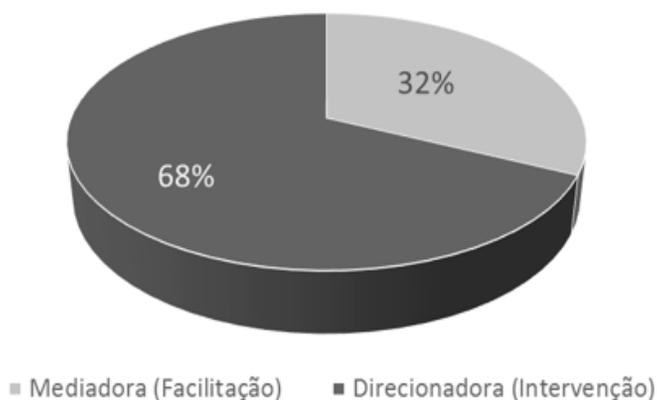
287

Expressando os resultados através do Gráfico 4, a seguir (Papel da professora na socialização infantil), fica mais evidente ainda que em sua imensa maioria os estudantes entrevistados viram o papel da professora como o de direcionadora e de interventora no processo de socialização das crianças, ao invés de considerarem o papel de mediadora e de facilitação. Com esses resultados se pode depreender que, diante da socialização das crianças, os estudantes de pedagogia assumem muito mais claramente a prevalência da ação pedagógica unilateral da professora. Enquanto, por outro lado, eles imaginam um espaço bem menor para a mediação adulto-crianças como parte

do processo socializador infantil na escola. Ainda que de forma atenuada e justificada com argumentos pedagógicos, como aqueles que orientam os objetivos de ensino-aprendizagem dos planejamentos de aulas, permanece a ideia da autoridade centralizadora do professor. No cotidiano escolar da Educação Infantil, muitas vezes isso se converte em um campo explícito ou velado para o autoritarismo “educativo” do adulto sobre os interesses das crianças.

Gráfico 4

Papel da professora na socialização infantil



288

n=22

Outro aspecto na imposição da cultura do mundo adulto sobre o mundo das crianças na Educação Infantil é a importância atribuída pelos professores às dimensões organizacionais do estabelecimento escolar. Nesse sentido, colocamos à seguinte questão para os entrevistados: “Qual a importância do estabelecimento escolar para a socialização das crianças?”. A partir das opiniões expressas pelos estudantes de pedagogia, como se pode ver no Quadro 6, puderam ser organizados as seguintes categorias relacionadas com a atribuição de importância das estruturas da escola que mais influenciam na socialização das crianças:

- Gestão escolar e pessoal de apoio (direção, gestores e funcionários);
- Infraestrutura física e materiais (instalações, recursos, mobília, etc.);
- Relações sociais e integração no ambiente físico (espaços, alunos, professores);



- Valor cultural da instituição escolar (imagem pública da escola como instituição).

Quadro 6

A importância do estabelecimento escolar para a socialização das crianças

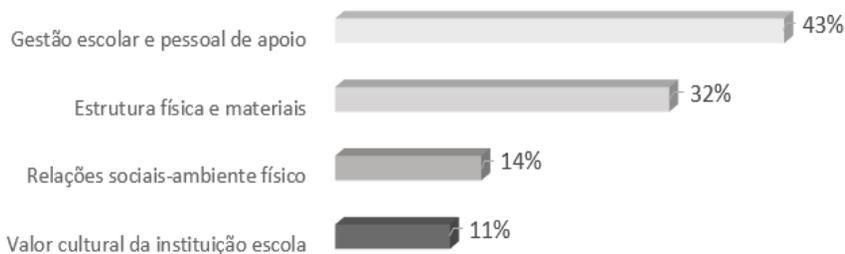
Trechos ou fragmentos significativos por categorias /% das menções/ Exemplos
<p><i>Gestão escolar e pessoal de apoio/ 43%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O pessoal de apoio deve estar integrado na escola e participar de todas as discussões, saber os projetos da escola, isso é fundamental. • Os gestores devem acompanhar os projetos das salas para atrelar a um projeto mais amplo, o da escola. <p><i>Estrutura física e materiais/ 32%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança está comendo, ela tá socializando com os amigos, ela também tá se desenvolvendo... não falo só da alimentação, mas de brinquedo, livro. • Adaptação da mobília facilita a criança a fazer o que ela observa o adulto fazer. <p><i>Relações sociais e integração no ambiente físico/ 14%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os espaços da escola são para promover as relações das crianças com a equipe da escola. • Quando as crianças interagem com as diversas pessoas em diferentes funções ela compreende e compara o papel de cada um. <p><i>Valor cultural da instituição escolar/ 11%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como a criança não está na escola, não está socializada com outras crianças, aí ela não vai saber lidar com as diferenças. • Ajuda a criança a conviver com as diferenças e se inserir na cultura.

Como se pode perceber no Gráfico 5, os estudantes de pedagogia quando pensaram na socialização das crianças nitidamente atribuíram uma maior importância à dimensão da gestão da escola e do pessoal de apoio (43%). Os aspectos da infraestrutura física e dos materiais também foram mencionados como muito relevantes (32%). Entretanto, às relações sociais nos espaços do estabelecimento, as quais são certamente estruturam o funcionamento da escola, foram menos consideradas pelos entrevistados (14%).

Igualmente, foi bem menos designado o valor cultural e institucional da escola (11%), na sua relação com a socialização infantil. De fato, em termos de importância para a socialização infantil, se pode observar que três quartos da importância foi atribuída à conjugação da gestão da escola com as condições de infraestrutura e de materiais. Em outras palavras, considerando os fatores de influência na socialização infantil, aparentemente os estudantes de pedagogia não compreenderiam muito bem a dimensão do convívio social nos ambientes físicos do estabelecimento escolar, assim como o valor cultural e simbólico da escola como instituição.

Gráfico 5

Importância do Estabelecimento Escolar para a Socialização das Crianças



n=28

Em outro sentido, mais especificamente de caráter sociológico sobre a atuação das crianças, em relação à própria socialização escolar e às atividades cotidianas, questionou-se os entrevistados com a seguinte pergunta: "Como você considera a participação das próprias crianças no processo de socialização?". Os estudantes destacaram que no processo de socialização escolar há muito mais interação com pares, se comparada com uma interação igual com pares e adultos, ou com interação mais com adultos. Isso significaria que os estudantes entrevistados consideraram que a socialização das crianças no ambiente escolar ocorre muito mais pelas interações entre elas próprias, com uma participação menor da interação com os adultos.



Quadro 7

Como considera a participação das crianças no processo de socialização?

Trechos ou fragmentos significativos por categorias/% das menções/ Exemplos
<p><i>Mais interação com pares/ 54%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elas (as crianças) criam ou deixam na escola, mas elas também produzem cultura. • Estão socializando entre si, algumas (crianças) vão praticar, ou pular ou correr, então isso tende a ser uma forma de socialização. <p><i>Interação igual com pares e adultos/ 25%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elas são mais comunicativas e se envolvem mais nas relações humanas. • A partir do momento em que a criança participa, ela já está em um momento de socialização. <p><i>Mais interação com adultos/ 21%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças necessitam muito da intervenção do adulto para gradativamente conseguir se socializar. • O adulto é que faz interrupções com julgamentos morais e comportamentais.

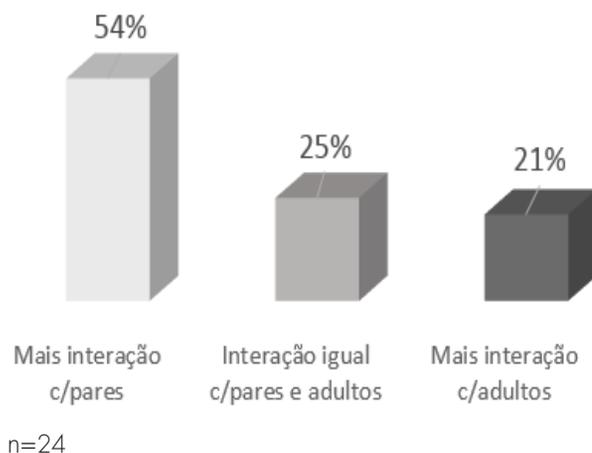
291

Noutra forma de visualização desses resultados, pode-se observar no Gráfico 6, os entrevistados perceberam que há mais interação com pares (54%), se comparado com igual interação com pares e adultos (25%), ou mais interação com adultos (21%). Aparentemente, há uma contradição dessa percepção entre os futuros professores da Educação Infantil e a atuação esperada dos professores na socialização das crianças. Isso poderia ser interpretado como uma visão educacional, mas paradoxal, sobre a socialização escolar: os objetivos pedagógicos de socialização dos adultos seriam distintos do sentido espontâneo da socialização vivenciado pelas próprias crianças. das crianças, Como efeito da auto-organização das crianças, seria como se essa socialização espontânea fosse algo à parte e sem relevância para a socialização escolar visada pela ação pedagógica dos adultos. Certamente essa é a contradição que se destaca quando vemos a subestimação da atuação das crianças, como atores sociais efetivos, mesmo na sua peculiaridade etária

e escolar. Apesar dessa questão, a experiência social com seus pares é vista como o mais marcante na concepção e visão dos entrevistados.

Gráfico 6

Percepção da interação das crianças no processo de socialização na EI



292

Também se procurou saber sobre a percepção dos estudantes de pedagogia a respeito da consideração, por parte da professora observada no estágio de EI, no encaminhamento pedagógico das atividades e da rotina de aula. A questão formulada a eles foi: "A partir da sua experiência no estágio supervisionado na EI, como você percebe o olhar da professora diante da atuação da criança nas atividades e na própria organização da rotina?". Com as falas dos entrevistados, como se vê no Quadro 8, identificou-se as seguintes categorias sobre a percepção do olhar das professoras:

- *Controle do grupo* (olhar de disciplinamento do grupo infantil);
- *Condução das atividades* (olhar de condução pedagógica das atividades);
- *Aceitação da autonomia* (Olhar de aceitação diante da autonomia da criança).

Como se pode ver, com o mesmo percentual de menções dos entrevistados (40%), predominaram os olhares de controle do grupo e de condução



das atividades, enquanto a aceitação da autonomia da criança (20%) foi muito menos observada.

Quadro 8 Olhar da professora diante da atuação da criança

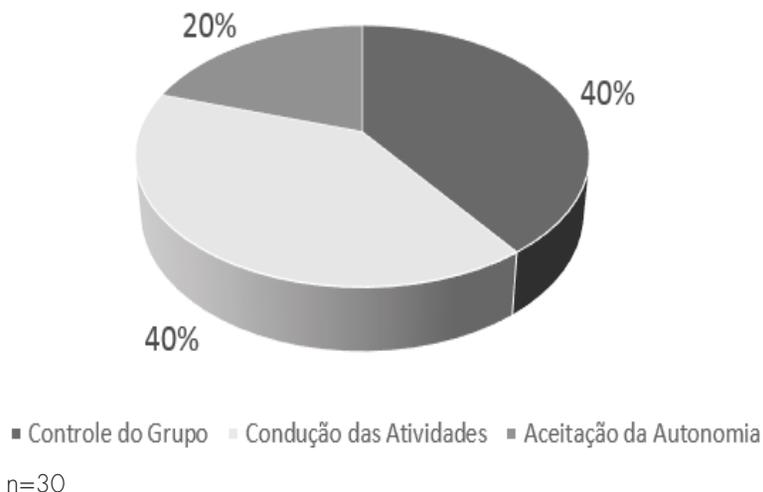
Trechos ou fragmentos significativos por categorias/% das menções/ Exemplos
<p><i>Controle do grupo</i> (disciplinamento do grupo)/40%</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças não participavam da elaboração da rotina, tudo feito pela professora que “as vezes” acatava o que os alunos diziam. • Faltou muito a iniciativa de permitir que as crianças elaborassem suas próprias atividades.
<p><i>Condução das atividades</i> (condução pedagógica das atividades)/40%</p> <ul style="list-style-type: none"> • No momento da roda, todos participam construindo a rotina, a partir das perguntas da professora, tipo: o que vamos fazer hoje? • Desenvolve a autonomia da criança, mas de acordo com a rotina da escola e com os objetivos pedagógicos e regras de comportamento.
<p><i>Aceitação da autonomia</i> (aceitação da autonomia da criança)/20%</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algumas vezes a professora realmente pedia a opinião das crianças, elas davam, e a professora às vezes até acatava, né! • As crianças estão adaptadas à rotina da sala, têm espaço para ir dizendo na sequência os acontecimentos.

293

Colocando-se os trechos dessa mesma questão em forma gráfica (Gráfico 7), a soma dos resultados relativos dos olhares de controle do grupo e de condução das atividades corresponde à 80% das menções. Isso mostra a nítida predominância dessas atitudes das professoras diante da condução das crianças em sala de aula. Efetivamente, a percepção de um olhar de aceitação da autonomia da criança, nas atividades e na organização da rotina correspondeu somente a 20% das respostas dos entrevistados. Esses quantitativos, por parte da professora, mostram que a consideração da autonomia infantil no ambiente escolar é marginal, devido à permanência do tradicional peso educacional atribuído ao poder do adulto em detrimento das formas de atuação das crianças.

Gráfico 7

Olhar da professora da EI diante da atuação da criança



294

Contudo, mesmo percebendo essa desconsideração da autonomia das crianças na Educação Infantil, que é uma das bases críticas das análises da sociologia da infância, os estudantes entrevistados não revelaram, a partir de sua formação para a docência, ter tido um conhecimento profundo sobre a socialização infantil. É o que se depreendeu quando se fez aos entrevistados a pergunta: "Como você compreendeu o entendimento dos seus professores do curso de pedagogia sobre socialização das crianças na Educação Infantil?". Como se observar no Quadro 9, a seguir, na maior parte dos casos, os estudantes relataram ter pouco conhecimento sobre a socialização infantil, ainda que imaginassem que fosse algo importante.



Quadro 9

Entendimento dos professores sobre socialização na Educação Infantil

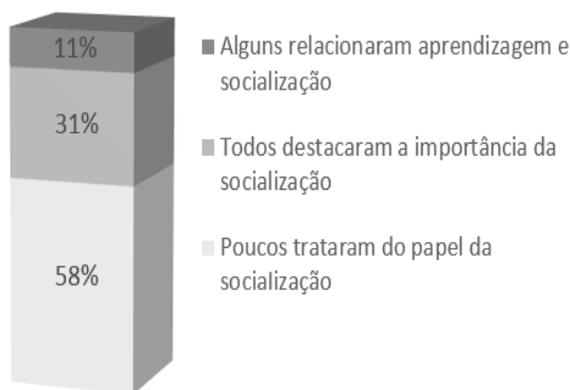
Trechos ou fragmentos significativos por categorias/% das menções/ Exemplos
<p><i>Pouco trataram do papel da socialização/ 58%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Poucos professores falaram de socialização na EI. • O que eu aprendi mesmo da Educação Infantil, foi no meu estágio. <p><i>Destacaram a importância da socialização/ 31%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os professores enfatizam a socialização das crianças, que a gente tem que incentivar e participar junto com elas. • Se fala sobre socialização nas disciplinas da Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e Ciências. <p><i>Relacionaram aprendizagem e socialização/ 11%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os professores buscam fazer atividades ou planejar de forma que os alunos trabalhem no coletivo como se fossem conceitos atitudinais. • Fazem com que os alunos interajam não só com a turma, mas também com o conteúdo.

295

Colocando-se essas informações como se pode ver no Gráfico 8, mostra-se que a maioria dos estudantes entrevistados, a partir das disciplinas de sua formação em pedagogia, ficaram com a impressão de que os professores pouco trataram sobre o papel da socialização na EI (58%). Enquanto uma minoria mencionou que todos os docentes destacaram a importância da socialização infantil (31%). Entretanto, apenas um pequeno número de estudantes relatou que alguns dos seus professores estabeleciam uma relação entre aprendizagem e socialização na Educação Infantil (11%).

Gráfico 8

Entendimento dos professores de pedagogia sobre socialização das crianças na EI



n=26

296

Considerando-se a docência na Educação Infantil como uma das habilitações conferidas pelo curso de pedagogia, não deixa de ser um resultado surpreendente os estudantes não terem razoável conhecimento da importância da socialização escolar, mesmo tendo cursado disciplinas de fundamentos sociológicos e psicológicos. É razoável pensar esses relatos como resultado de um esperado esquecimento dos conteúdos teóricos apresentados aos estudantes três ou quatro anos antes. Mais tarde, para frustração dos seus antigos professores, no período dos estágios supervisionados os supostos conhecimentos adquiridos pelos estudantes no passado das disciplinas de fundamentos, se transformam em um incerto e confuso sentimento de falha pedagógica. Todavia, também é provável que as falas dos estudantes realmente mostrem a ausência de ensino de conteúdos sobre socialização infantil e escolar no decorrer da sua formação acadêmica e preparação profissional.



Considerações finais

Aparentemente, encontramos algumas das razões para o dilema dos estudantes de pedagogia que se preparavam para uma futura atuação na Educação Infantil: eles perceberam que deixavam para trás as suas concepções ingênuas de crianças de antes de entrar no curso, mas tiveram dificuldades em aprender as bases para uma visão mais educativa e individualizante de criança, informada pela psicologia e pela sociologia. Além disso, ainda careciam de profundidade e clareza para uma abordagem pedagógica das crianças e da infância. Ademais, a despeito da valorização do indivíduo criança, haveria mesmo uma contradição de valores quando se observa que é dada menor importância para a formação social e da personalidade. E isso logicamente entra em choque com a proposição de que a escola na infância deve considerar a criança como ser integral. Em outras palavras, a organização escolar na EI ainda precisaria transpor os limites de se concentrar demasiadamente nos seus objetivos curriculares e cognitivos, sem reconhecer com a mesma importância a escola como espaço de liberdade para a socialização das crianças.

De acordo com as falas dos entrevistados, considerados como representativos dos estudantes avançados do curso de pedagogia, se pode identificar as seguintes características predominantes: a) têm uma visão coletivista da socialização infantil, assumindo como normal que os docentes tenham o papel de direcionamento ou de intervenção pedagógica, sem contar com a atuação as crianças; b) dão mais importância na socialização escolar das crianças para as suas relações de respeito à hierarquia da gestão da escola; c) observam que no ambiente escolar há muito mais interação entre as próprias crianças, em detrimento de momentos de diálogo com os adultos; d) avaliaram que as professoras observadas tinham mais o olhar de controle social e de condução pedagógica sobre as crianças, incluindo pouco a expressão dos interesses do grupo infantil; e) assumiram que eles próprios tinham poucos conhecimentos sobre a socialização da criança, mesmo reconhecendo o seu valor para a melhoria da prática docente na Educação Infantil.

De fato, percebeu-se que persistem as orientações pelas perspectivas reducionistas sobre a infância e a criança, as quais se baseiam em argumentos do senso comum sobre a biologia e a psicologia, especialmente nos aspectos

da disciplina do grupo e na regulação de atitudes individuais. Ademais, nas suas falas os estudantes de pedagogia reconheceram algumas insuficiências, particularmente nos fundamentos destacados pela sociologia da infância, os quais poderiam contribuir em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Contudo, também ficou evidenciado que, mesmo tardiamente, o percurso no curso de pedagogia permitiu para esses estudantes a transformação de suas concepções e visões iniciais de infância, especialmente após a experiência de estágio supervisionado na Educação Infantil.

Em conclusão, nossa pesquisa fortaleceu o argumento de que a sociologia da infância traria muitas contribuições para o rompimento da concepção escolar tradicional, porque se continua vendo a criança como dependente, dominada, incapaz, e ser em devir. Ao contrário disso, um olhar sociológico sobre a infância ampliaria o esclarecimento sobre novas possibilidades para ver a criança como sujeito que possui um subestimado valor social, no presente e não como promessa para o futuro. A sociologia da infância propõe justamente isso: uma abordagem crítica sobre visões e experiências sociais que tirem a criança e a infância da sua relativa marginalização no mundo contemporâneo. Talvez, isso poderia abrir uma outra perspectiva no currículo, na formação e nas práticas docentes, trazendo uma outra compreensão do ser criança, na sociedade e na escola.

298

Referências

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEVINDO, Diniz de Carvalho. Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 42, p. 45-68, jul./dez. 2015.

MARCHI, Rita de Cássia. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 1, p. 183-202, jan./jun. 2010.



PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Central de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

PLAISANCE, Eric. Uma leitura sociológica da educação: visão de Eric Plaisance. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 7, n. 1/2, p. 135-148, jan./dez. 1997. (Entrevista). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10241>. Acesso em: 6 nov. 2018.

POWNEY, Janet; WATTS, Mike. **Interviewing in educational research**. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-64, maio/ago. 2010.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombró. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos das crianças. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves. **Primeira infância no século XXI**: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Oeste, 2013.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. **Educativa**, Goiânia, v. 16, p. 177-200, jul./dez. 2013.

SIROTA, Régina. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenador do Grupo de Pesquisa: ECOS-Escola Contemporânea e Olhar
Sociológico | CNPq
E-mail: adirffer@gmail.com

Profa. Ms. Maria Patrícia Costa de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação

Grupo de Pesquisa: ECOS-Escola Contemporânea e Olhar Sociológico | CNPq

E-mail | patricia07setembro@gmail.com

Recebido 30 out. 2018

Aceito 10 nov. 2018



The comprehension about socialization and child in the Child Education: what changes with the Pedagogy course?

Adir Luiz Ferreira

Maria Patrícia Costa de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Abstract

In the pedagogy formation for the CE-Child Education, it found the notions of child, childhood, and socialization, themes highlighted by the childhood sociology. From the practical experience of the Pedagogy's students had acting in the CE, it identifies a critical comprehension of these notions? Thus, it realized a research with the speeches of the Pedagogy's students of UFRN to understand following aspects: the conceptions of child and childhood before and after entering course; the importance of CE to the children formation; the perception of children's socialization; the role of the school on child socialization; and, the teacher gaze before the children acting in the school routine. In conclusion, some issues are revealed in teachers' formation to the CE, because of the pedagogical lacks on fundamentals about childhood and socialization. However, even tardily, the course provokes changes in the students, with a renew recognition about the importance of the school socialization of child.

Keywords: Educational policy. Management of education. Plan of Articulated Actions.

301

A compreensão sobre socialização e criança na educação infantil: o que muda com o curso de pedagogia?

Resumo

Na formação da pedagogia para a EI-Educação Infantil encontram-se as noções de criança, infância e socialização, temas destacados pela sociologia da infância. Partindo da experiência de estágio dos estudantes que atuaram na EI, identificar-se-ia a compreensão crítica dessas noções? Assim, realizou-se uma pesquisa com as falas dos estudantes de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, analisando as concepções de criança e de infância, antes e após entrarem no curso; a importância da EI na formação da criança; a percepção da socialização das crianças; o papel da escola no processo de socialização; e, o olhar da professora diante da atuação infantil na rotina escolar. Como resultado, dificuldades foram reveladas na formação dos professores de EI, devido às carências pedagógicas nos fundamentos sobre infância e socialização. Porém, mesmo tardiamente, o curso provocou mudanças nos estudantes, reconhecendo-se a importância da socialização e da atuação das crianças na escola.

Palavras-Chave: Formação docente. Curso de pedagogia. Educação Infantil e infância. Socialização escolar. Sociologia da infância.

La comprensión sobre socialización y niño en la educación infantil: ¿lo que cambia con el curso de pedagogía?

Resumen

En la formación de la pedagogía hacia la EI-Educación Infantil se encuentran las nociones de niño, infancia y socialización, temas destacados por la sociología de la infancia. ¿Partiéndose de la experiencia práctica de los estudiantes de pedagogía para actuaren en la EI se identificaría la comprensión crítica de estas nociones? Así, se ha realizado una pesquisa con las falas de los estudiantes de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte para comprender las concepciones y visiones del niño e de la infancia antes y después entraren en el curso; la importancia de la EI hacia la formación del niño; la percepción de la socialización de los niños; el papel de la escuela en el proceso de socialización; y la mirada de la maestra delante de la actuación del niño en la rutina escolar. Como resultado, fueran reveladas dificultades en la formación de docente por la EI, debido a las carencias pedagógicas en los fundamentos sobre infancia y socialización. Sin embargo, mismo tardíamente, el curso a provocado cambios en los estudiantes, se reconociendo la importancia de la socialización en la actuación de los niños en la escuela.

Palabras clave: Formación docente. Curso de pedagogía. Educación Infantil e infancia. Socialización escolar. Sociología de la educación.

302

Introduction

In parallel with readings, formations and conceptual transformations lived by the pedagogy students throw the academic course, they also acquire a large baggage of scientific and professionals' set of knowledge which configures a formation at higher education in the Pedagogy course. Between the fundamentals that decidedly contribute on the practical pedagogical orientations to future educators, it found the educational and sociological themes turned to the CE-Childhood Education, which is expected be included in pedagogical approaches of schools and teaching didactic organization themselves. By that formation and transformations lived by students, it also found the known social and psychological fundamentals that led pedagogical practices in the CE, include the notions of child, childhood, and socialization, as basic themes highlighted by the studies of the sociology of childhood. Therefore, the question of substance is to know if in the practical formation of the students of pedagogy to acting in CE we could identify the critical comprehension of those fundamentals' knowledge.



The changes involved in the training process of the Childhood Education teachers, according to the curricular directives defined for the Pedagogy course in this area (BRASIL), it will be understood with more depth by an analysis of the student's conceptions or views, with reference to the school notions of child, childhood and socialization. Seeking the comprehension of that, it could be compared notions like the state of conception about child before and after enter the course of pedagogy; the importance of CE to the child formation; the perception of the child socialization in the CE environment; the role of the teacher and the school in the children socialization process; and, the teacher gaze before the child acting at the activities and in the organization of school routine itself.

The subjects and the research site: the pedagogy's students before the Childhood Education

From this perspective, we adopted the notions of child, childhood, and socialization, as the aim of analysis to a qualitative research, which is the empirical moment used the semi-structured interviews with the students of the Pedagogy course. With that orientation about the study theme, we had as empirical support to this interpretive categorization the contributions generated by the live semi-structured-interviews realized in the first semester of 2016 with nine veteran students advanced in the academic experience of the curriculum of presential course of pedagogy of the Universidade Federal do Rio Grande do Norte, enrolled in the 5th and the 6th semester. From their speeches, it arrived into successive organizations and data selections, express by tabulations, categorizations and interpretations of the interviews results.

About the methodology used in this study, we count on general orientations of different approaches of the qualitative method which may be applied in the educational scientific research. Specifically, on our interviews, we consider this approach of the subjects' approximation as both technique of data collects and moment of speech production (ROSA; ARNOLDI, 2006). In the methodological procedure, it observed equally scientific criteria of the interviews practice in educational research, like informed consent, anonymity in the divulgation, comfortable scenario, stimulus to a conversation and to expand understanding, caution on the transcriptions, etc. (POWNEY; WATTS, 1987).

The accounts recording of those students we permitted, in the end, compile a large set of information about the understanding associated to their formation. Although we could identify in that formation different levels of thematic interesting, theoretical domain and depth on notions of child, childhood and child education, it is plausible consider their speech's as being representatives of developed bits of knowledge from the academic experience in courses, seminars, discussions, stages, among other activities. As methodological basis procedure to a qualitative data codification we were inspired in the ground theory, aims "[...] generate in an intuitive way theoretical new ideas or hypothesis from data, rather than to test prior specified theories" (GIBBS, 2009, p. 71).

With that perspective, the speeches codification has split into three successive moments: an open codification, an axial codification, and a selective codification. In the first moment, we proceed a successive reflexive lecture of texts, to incorporate and detected the relevant categories, it means, the revelators' elements of student's conceptions. In the second moment, we refined and reported the identified categories, with a choice of stretches and significative fragments of the speeches, subjacent on several terms used by the interviewed students. In the third moment, we selected the fundamental or central categories, organized as logical semantic blocs (synthetical) to a content analysis, that made which other categories connect as a story or identified account linked with the analysis aim of this study. Therefore, it justified the basis to a category's definition and consequently to the interpretations of their understandings about: childhood, child, school socialization in the Childhood Education and observed teacher's acting with the children.

The specific criteria on the choice of the nine interviewed subjects was they were ongoing or already had done the discipline Supervised Stage in Childhood Education. In terms of the interviewed subjects' gender, one of them was a man and the others eight were women. In terms of age, their ages ranged from 20 to 50 years. The major choice criteria where they are bound into curricular activities linked with the child education, acting our already acted in school establishment. Therefore, in the moment of the interviews, directly or indirectly, they could relate in their accounts the theoretical formation with the practices developed in the Childhood Education although the period of the stages in the schools. In addition, that stage having as the prerequisite the disciplines of fundamentals, among those the sociology of education, is precisely in that curricular component which provides pedagogy's students with an intense



contact with the children in the school environment, where the children lived daily the socialization experience. It supposes, then, those students would be those already be assimilated both the discussions on disciplines of education fundamentals, like history, sociology and psychology, and the components more specifically pedagogical and didactic, which potentially were integrated as important contributions, theoretical and practical, to a better clarification and acting in the child education.

With the realization of that interviews, done in unique encounters, with a digital record and further transcription, we obtained a rich material from which it was possible surmise inferences which approximate of most of arguments used internationally by the childhood sociologists in their discussions about a sociological view of the childhood and the child in the present society and in the child education (CORSARO, 2011; PINTO, 1997; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2013; SIROTA, 2001). This is also the perspective of the researchers in Brazil, where they highlighted the fundamental social dimension in the school of Childhood Education which should be considered in the pedagogical proposal and in the curriculum, as well in the practical daily of educators with children (MARCHI, 2010; LEVINDO, 2015; SIQUEIRA, 2013).

Nevertheless, in the case of the education, those perspectives generally were not reduced only on aims into an abstract and theoretical research, but as well searching equally changes in the educational practices in their pedagogical and sociological dimensions. For that reason, we pretended have done of the moment of the interview a way to approach, recorder and analysis the subjects' ideas and motivations about their comprehension and widespread knowledge in the school quotidian, local where occurs the phenomena of socialization in the Childhood Education. That social phenomenology attached to the approaches of the interactionist sociology, which also could be enlightening to the sociological studies in the school context, because that perspective presupposed a social life as a shared composition. However, from this collective experience it also could surmise having potential conflicts of interpretations:

The social life is, therefore, the product of a "composition" among which one and the others, from a partnership and from a settlement of scores. Product constantly menaced, result contested and effect of a "continues negotiation" between actors' holders of interpretations and of divergent "definitions of situations" (PLAISANCE, 1997, p. 143).

Thus, it is logical to imagine that direction of school practices turned to the childhood, those interpretations are made in the course of the teacher training. And, it is justly in the experiences of stages in the Childhood Education that the definitions of social actors (students, trainees, teachers, and children) it challenges themselves, result in changes in the views and comprehensions. Therefore, from those references, by the sociology of childhood specifically and by sociology in general, it could begin to analyze the critical possibilities that those perspectives deal with the relations among child-childhood-school. So, it is those contributions which is found the process formation of the teachers whom will act directly with the children, aid them to have a new comprehension about the importance and the educative means attributed to the child and school socialization.

Conceptions and views of child and childhood: the importance of Childhood Education

The data presentation and interpretation were based on the results of the semi-structured interviews with the students of the Pedagogy course, to investigate especially the conception and views about child-childhood-school. The interviewed subjects, in asked topics, answered with several ideas or expressions. Therefore, the number of answers, presented as distinguished ideas or key-expressions discernible, varies to each topic, without correspondence with the numbers of interviewers. The stretches or fragments of texts (eventually with reconstructed writing) should be seen as cuttings and representative selections, had been considered as expressions of ideas and language formulations, showing the implicit contents and the tacit understood of the interviewers. Denote, in that way, significant signs of unaware conceptions of thoughts and practices in education associated to childhood and child education. There are conceptions, taken in general, in society, or, in particular, in school environment, which probably influenced them in their formative experiences in the Pedagogy course.

Within this scope, after the analysis and interpretation of the part of interviews organized in starter questions, we seek to relate the first impressions or preliminary representations from the pedagogy students about the central conceptions of this study: child, childhood and child education. With the expressions presented by the interviewed students themselves, we thought it was possible



identifies and comprehend their conceptions and views, as distinct expressions, however, articulated, in mind and practice of the research subjects. To the aims of this study, we clarify which it adopted a semantic difference, evidently with effects on the analysis, between conception and view, with the first means the subjacent cognitive content, professional and evaluative (with unaware elements) to understanding the reality; whereas the second will be an expression manifested in language like declared opinion about the acting itself or of other in the same reality. In the temporal and synchronous direction, in other words, in the academic and formative path of pedagogy students, the knowledge about child, childhood and child education had been reported as dynamic categories that it transformed in the course of pedagogy license. Indeed, the prior categories, closed with common sense, those categories passed by re-significations resulted from the formation in the higher education oriented by pedagogical knowledge spread in the university education.

Following these categories, initially, we asked the students on their conceptions about child were before entering the Pedagogy course. In according to speeches of these interviewed students, we could propose commons characteristics, organized by four analyze categories: naturalist conception and view; individualized conception and view; educative conception and view; and, fragilized conception and view. These definitions of conception and view are present in the construction of categories of analysis which we consider representatives of students schematic thought about the research themes, such we could perceive from answers, reaching into the significative denominations defined as below:

(NCV) *Naturalist*: conception/view of child and childhood such being and condition in development, as well a natural and a biological process.

(ICV) *Individualized*: conception/view of child and childhood as a social being and an ordinary individual, being as well as a particular group.

(ECV) *Educative*: conception/view of child and childhood such being of learning and teaching subject, but under in an adult educational perspective.

(FCV) *Fragilist*: conception/view of child and childhood such incapable and fragile being or being in a vulnerable condition, moreover, not provided of full rational capabilities.

These categories, as well all others which be presented, it not been previously adopted but rather create based on a successive reflexive reading of

the interview's transcriptions. Follow step, we select the stretches or significant fragments that we associated with the categories proposed. As a demonstration of this process of analysis, we present in following Table 1, with codes and numbers of mentions found, which accompany with some examples of stretches pulled of transcriptions of interview's speeches, among those that been identified with the four categories.

Table 1
Conception/View about the child before entering The Pedagogy course

Stretches or significant fragments by categories/% of mentions/Examples
<p><i>Naturalist/ 35%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • More to a biological part. • Being in the process of growth and incomplete being.
<p><i>Individualized/ 23,5%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Have their own particularities. • Individual like other else.
<p><i>Educative/ 23,5%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Learn to better deal with them (children). • If we teach too much, the child does not learn.
<p><i>Fragilist/ 18%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Being that need care. • Not endowed with rational capacities.

As a result of the answer's tabulation to the question "What the conception that you had about child before entering The Pedagogy course?", we obtain the relative numbers from the total of answers. According with the conceptions which the interviewers had about child, before entering in the Pedagogy course, we perceive that the major participation was a conception and view that was denominate *naturalist* (35%), taken in consideration the idea that the child growth occurs mainly from the natural or biological point of view. Along with the conception called *individualized* (23,5%), because it takes more in account the child as social being and particular group, representing over more the half of expressions which the interviewers report with their ideas about child. The different child conceptions, between natural development and social condition, seams correspond to a traditional view that be predominant in common



sense of contemporary society, marked by the determinism, as well biological or by social environment. Nevertheless, we also noted a view of respect before the child individuality and the particularity of childhood, although by the lack of clear definitions it maintains the very old image of child as some kind of mini-adult.

In another direction, the conception and view of child considered as *educative* (23,5%), in the same weight of the "Individualized" category, implies the transformative acting of education, although dominated by the adult world, could be seen an indicator of acceptance of the possibility, by the teaching and learning of children, of a further social and individual changes. Nevertheless, less than a quart of interviewers declares having had this prior conception about child as capable individual. At opposite, the conception denominate *fragilist* (18%) logically underscored a view which prevail un idea of global incapacity attributed to child, moreover deposed of enough rational resources. In assuming that fragility occurs specially in the childhood, with the consequent need of extreme care with the child, this conception as incapable and dependent being would limit over the childhood the educational possibilities based in autonomy.

Subsequently, we asked the students what view they passed to have of child and childhood after entering The Pedagogy course. As a result of the answers tabulation of the question "What view you passed to have about child and childhood after entering The Pedagogy course?", identified and coded in according to the same categories previously defined. The set of stretches or significative fragments, as interviewers key expressions to this question, with reference to the same categories identified in the previous question, results in following Table 2.

Table 2
Conception/View about the child before entering The Pedagogy course

Stretches or significative fragments by categories/% of mentions/Examples
<p><i>Individualized/ 50%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The child is a historical individual. Construed, from the environment, by their knowledge. • I continued founding that was a biological being, but that should be viewed in a special way. <p><i>Naturalist/ 23%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Childhood is a highly rich phase, things began to mature rapidly. • Develop itself in biological, psychological aspects and socially. <p><i>Educative/ 18%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formerly, the child was treated as an adult. Not today, he already has his place in society. • Perceive that child has an incredible capacity of perception. <p><i>Fragilist/ 9%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The phase of play, of ludic, not so much of real world. • The child began to experience a real life but continues being very fragile..

310

After entering The Pedagogy course, if compared with the situation before entrance in this course, there is a great reduction of the conception and view denominated *naturalist* (23%) among the interviewed students, probably due to the contact with the propositions of the fundamentals' disciplines. Indeed, the areas of these disciplines bring the discussion of historical, philosophical, sociological and psychological content, which it is expected that students could relate in the situations of school practices proposed by the course. Accordingly, among the interviewers it could be observed that change by the rise of expressions identified with the conception and view called *individualist* (50%). This means that they passed to give a major importance to the child as an individual, in other words, as being that has his development better relate to the social and cultural dimension. However, based on the students' speeches, in school context is still be seen the continuity of an adult-centric perspective about the child socialization.

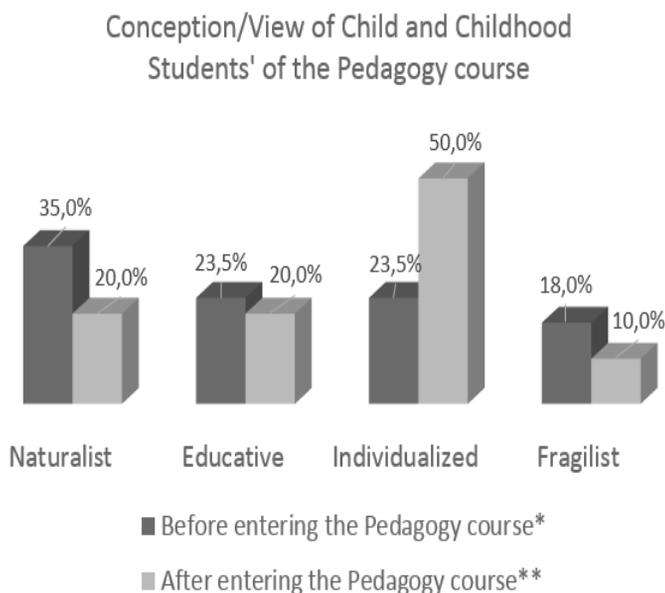


Understandably, we observed that among the interviewees, after entering the Pedagogy course, occurs a strong decline of the conception and view of the child and the childhood called *fragilist* (9%). It could correspond with the more rational and scientific discussions in higher education. Nevertheless, the answers of the students, if compared to the conceptions before entering the course, equally showed a marked decrease in the educative view of the child (18%).

On the one hand, in the sense of the academic formation of these students, would be an indication of the persistence on theoretic and practice difficulties to dominate with confidence the basis of the teaching and the learning to the Childhood Education in school context. On another hand, it is reasonable that relative reduction in the possibilities of the educative conception of the child, due to the recognition of the complexity and of the critical tenor of the pedagogical actions and proposes for the child education, mainly as it presented in the higher education. With the percentage numbers from the two questions presented, in relation to the categories of analysis already defined, we elaborate the following Graphics 1.

Graphics 1

311



* n=17 ** n=22

In the sequence of analysis, always from the students' answers, we create characterizations to be possible identifies and classifies the forms of representation about child education and child formation, which it could present in following categories:

- *Institution of curricular formation*: it highlights the importance of the Children School in the child education as an institution of curricular formation of the child.
- *Environment of social formation*: it values the importance of the Children School in child education as an environment to the social formation of the child.
- *Place to personality formation*: it emphasizes the importance of the Children School in the child education as a site to a personality formation of the child.

In that direction, we direct asked the interviewers which the importance of the child education to the child formation would be, intended to detect the relations between child education and the present among the Pedagogy's students. The set of stretches or significative fragments, as key-expressions of the interviewers, results in following Table 3:

Table 3
Importance of child education to the child formation

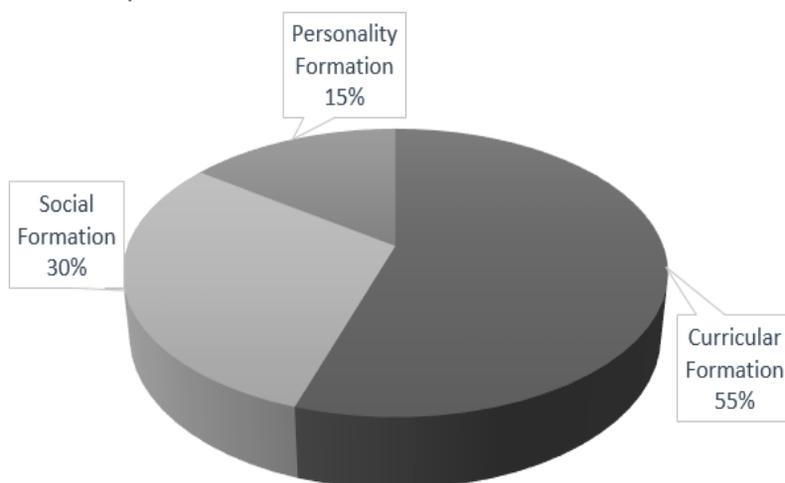
Stretches or significative fragments by categories/% of mentions/Examples
<p><i>Institution of curricular formation / 55%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The child came to learn things which do not occur in their social environment. • If the child had a good Children School, they will have no difficulty in the further levels of teaching.
<p><i>Environment of social formation / 30%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • It is important because it is a place where the children Interact with one another. • Place to Interact in a social environment where several factors contribute to the formation.
<p><i>Place to personality formation / 15%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The child is stimulated to have their psychic experiences and develop it in the future. • The children it develops respecting each phase and evolves in their social, motor and psychological learning.



Considering the speeches of the interviewers, taking by references the identification of these categories, it comes to the relative results, showed in percentage, from the absolute numbers of the stretches or significative fragments founded in the expressions collected with them. In another way to show the forms of representation of the importance of the Children School to the formation of the child, from the words of the Pedagogy's students, is by the following Graphics 2. About that subject, it displayed the predominance of the curricular formation, such that traditionally happens in the school of child education. It can also perceive a minor importance associated to the Children School in that it could relate with the social formation and the personality formation of the child.

Graphics 2

Importance of Children School in the child formation



n=20

Clearly emerge that to the large students' majority the importance of the child education to the child formation is relate with the traditional perspective of the school as an *institution of curricular formation* (55%). In such minor number, it found the interviewers that valued Children School as an environment of social formation (30%). Proportionally, only one and a half in ten students emphasize the importance of the school as a *place to personality formation* (15%). Although the idea of integral formation, embed the cognitive, social and personal dimensions, been very spread in the educational thought (the basis of the formation in

Pedagogy course), which stands out is the imposition of the school curriculum, especially defined by the pedagogic approach and by the traditional didactic organization.

Apparently, among the students interviewed there is a contradiction of notions, with a clear dominance of the curricular formation view as the most important in Children School to the child formation. Whereas, the percentages been very minor to the educative conception and view of child and childhood. Nonetheless, this paradox could be understanding as an expression of the unquestionable social role of the formal education and even the exaltation of the importance of the school place to the child formation. While it admits the pedagogical limits of educative view, with a collective character, precisely in Children School, on assimilating, by contrast, the reconnaissance of the individualized conception and view of the child in the school context, as an individual and social being with his own path.

Children's socialization, the role of the teacher and the school action in the child education

314

Regarding questions turned to the focus of the academic and professional formation, it has been placed queries targeted to what expects on a set of knowledge and competency of a teacher working with children's education, such as envisaged by the habilitation of the Pedagogy course to work in this field. From the answers we investigated the comprehensions about some notions considered as part already mastered by the advantaged students, or veterans, according to the curriculum and professional qualifications in Pedagogy license. About that, we searched to know particularly the senses attributed by the students to the child socialization in those aspects linked to the teacher practice and the school organization itself.

It supposed that with the baggage of knowledge acquired in the course of the higher education, as specific academic cultural capital resulting of the lived experience in the supervised practice, the interviewed students could better focus on the competency associated to the children's education, as well describe sociological type phenomena in the practice of the child educators. Thus, with the idea that several pedagogical curricular suppositions were already assimilated, we assumed that the answers had reflected the current thinking among



the students, in other words, educational suppositions pertinent and in conformity to the average of the Pedagogy's students. It is expecting that the veteran's students have had already incorporate aspects of the future professional life, such as the importance of the school socialization, the educational role of the teacher and the school and classroom management. As a general description of the social dimensions in a normal running of the school environment, those educational issues engages specially the daily experience with the didactic and with the proper activities of a formal education and the individual and collective interaction with children into the classroom.

As a sociological inspiration question, in imagining that the reconnaissance of the social dimension could improve a pedagogical diagnosis of the classroom group, we presented to the interviewers the following question: "How do you perceive the children socialization in the Child Education?". After reading the answers, it will possible identifies the parts which we perceive enough indications to define the categories of analysis about socialization process by the accounts of the students thought. Thus, from the stretches and fragments of the speeches, in relation to the idea about children socialization in child education we proposed the definitions to the categories from the answers, following in Table 4:

- *Collectivist view*: it relates the child socialization with the social aspect's collectivists, of the institutional rules and the school community life, linked with pairs interactions and child group relations with adults;
- *Subjectivist view*: it attaches the socialization to the subjectivist aspects of children, as particular subjects identified with the proper individual psychological development of the childhood phases, recognized or stimulated by life in the school;
- *Interactionist view*: it assumed the children socialization as a combined result, in the course of life school, of an interaction between collective social experience, with the other children and adults, and the psychological behavior of the child himself.

Table 4
Perception of the children socialization in the Child Education

Stretches or significative fragments by categories/% of mentions/Examples
<p><i>Collectivist View/ 42%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The children all time along are interacting, exchanging experiences and much learning. • From the moment that the child begins to talk, to play, to become friends, to like each other, then I believe that has to do with socialization. <p><i>Subjectivist View/ 37%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The socialization is not a thought thing, a thing there that emerges in their life. • Egocentric children whom in the majority playing alone and want all to themselves. <p><i>Interactionist View/ 21%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • It is exactly that learning... of behaviors, of stimulus, because if I clap, or one child clap, another already accompanies. • I think that socialization is that which bring a behavior, the characteristics of the children in the child education.

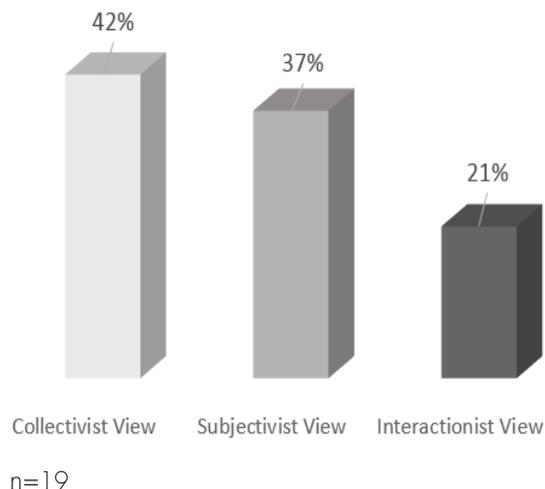
316

As seen in Graphics 3, it detaches the relative numbers closed with the *Collectivist View* (42%) and with the *Subjectivist View* (37%), in front of a minor perception of the *Interactionist View* (21%). As if there had been an alternation or a divided perception between the social and the individual, between the collective and the subjective. Perhaps these educational dimensions, intricate in the reality, could be looked as imaginary separate instances, being possible define that in the didactic time and in the organization of the space into the classroom, as well in the school experience of the children socialization itself.



Graphics 3

How the Pedagogy's students perceives the child socialization in the CE



Meanwhile, it seems to occur a less sensitivity to the integrated perception of the collective and subjective educational instances, the interactionist view, despite a recognized dialectic between these dimensions. Many classical educational thinkers (Piaget, Vygotsky, Dewey, Freire) precisely inspires the interactionists approach to overcome the fragmentation between the social and the psychological. However, the students themselves in their perceptions about the phenomena of the child socialization remains with that dichotomy.

With this in mind, we continued the investigation in order to advance for a better understanding of the students thought about the teacher practice and the school action on the child socialization. So, we asked the interviewees: "What is the role of the teacher and the school in the child socialization process?". After, from the answers we produced the two following categories of analysis:

- *The role of direction and intervention*: that role was defined by the condition and the situation where it was especially detached the teacher initiative to direct the children socialization in the school, with a pedagogical tendency to interfere on this process in the classroom activities or into the children group itself.

- *The role of mediation and facilitation*: that role was defined by the condition and the situation where it frequently observed the mediation and the facilitation between the adult and the child, performed by the teacher practice to the children socialization in the course of the classroom routine.

Pursuant in the comprehension of these categories, it elaborates the following Table 5, with the interviewer's answers showing how they observed, in their supervised stage classroom, the role of the teacher in the child socialization. As it seen, in a sum of twenty-two mentions selected, in one of the two percentages, if compared to the other, it found more than the double of mentions attributed to the role of direction and intervention (68%). Meanwhile, the mentions associated to the role of mediation and facilitation resulted only in around to one third of the sum (32%).

Table 5

The role of the teacher and the school in the children socialization

Stretches or significative fragments by categories/% of mentions/Examples*Role of Direction an Intervention/68%*

- In the Children Education, to play is very strong and some children refuses to be socialized.
- It has a fundamental role through the activities realized into the classroom, or in the moments which the children exchange toys and talks.

Role of Mediation and Facilitation/32%

- The teacher is a facilitator and mediator.
- To recognize that the child having their time and learning in a different way.

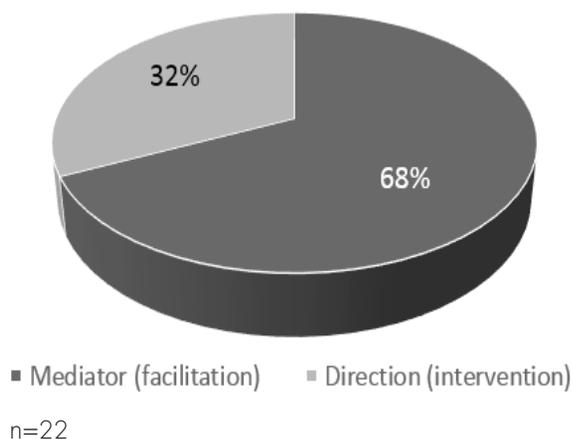
Expressing the results by Graphics 4 (The role of the teacher in the child socialization) it stands even more evident that the interviewed students in their large majority seen the role of the teacher as a director and an interventor in the process of the child socialization, instead to consider the role of a facilitator or a mediator. From the results to the opinions of those Pedagogy's students, it deducts that they have assumes more clearly the prevalence of the unilateral pedagogical action of the teacher, before the child socialization. Even in dimming form, justified with pedagogical arguments, as those that guided the aims of teaching and learning of the class plans, it remains the idea of a central



authority of the teacher. In the daily routine of the Child Education, the centrality of the teacher becomes mostly in an explicit or veiled champ to the “educative” authoritarianism of the adult over the interests of the children.

Graphics 4

The role of the teacher in the child socialization



319

Another aspect in the imposition of the adult world culture over the children world in the Child Education is the importance attributed by the teachers to the organizational dimensions of the school establishment. In this sense, we asked the interviewed students: “What is the importance of the school establishment to the children socialization?”. From the opinions expressed by the Pedagogy’s students, following the Table 6, it was possible to be builder the categories relate with the importance attribution to the structures of the school which most influence in the children socialization:

School management and support staff (direction, coordination and employees);

Physical infrastructure and materials (installations, resources, furniture, etc.);

Social relationships and integration in the physical environment (spaces, pupils, teachers);

Cultural value of the school institution (public image of the school as an institution).

Table 6

The importance of the school establishment to the children socialization

Stretches or significative fragments by categories/% of mentions/Examples
<p><i>School management and support staff/ 43%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The support staff should be integrated in the school and participate in all discussions, knowing the projects of the school, it is fundamental. • The managers should accompany the classrooms projects to link it to a larger project of the school.
<p><i>Physical infrastructure and materials/ 32%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The child been eating, he is socializing with friends, he is also developing himself... I do not talk only about feed, but toy, book. • Furniture adaptation facilitate the child to do what he observes the adult doing.
<p><i>Social relations and integration in the physical environment/ 14%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • All the school spaces are to promote the children's relations with the school staff. • When the children interacting with large people in different functions they understand and compare the role of each other.
<p><i>Cultural and institutional value of the school/ 11%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • As the child is not be in the school, it is not socialized with other children, then he not knows how to deal with the differences. • It helps the child to convive with the differences and to inserting himself in the culture.

320

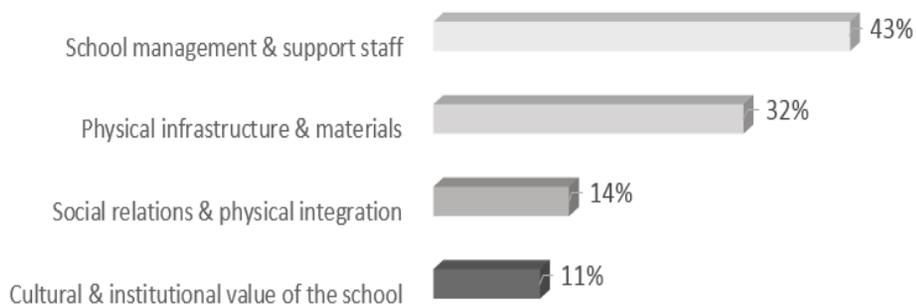
As it could perceive in Graphics 5, the Pedagogy's students when they were thinking about the child socialization, they clearly attributed a bigger importance to the dimension of the school management and the staff support (43%). Also, the aspects of the physical infrastructure and materials was mentioned as very relevant (32%). Nevertheless, to the social relations in the physical spaces of the establishment, which certainly structuring the running of the school, were much few considered by the interviewers (14%). Equally, it was lesser designed the cultural and institutional value of the school (11%), in relation to the child socialization.



In terms of the child socialization, it could observe that three quarters of the mentions gives the most importance to conjugation of two aspects: the school management with their staff; and the conditions of the infrastructure and materials. In other words, in considering the influence factors to the child socialization, the Pedagogy's students would not understand very well the dimension of the social conviviality in physical environment of the school establishment, as well the cultural and symbolic value of the school as institution.

Graphics 5

The importance of the school establishment to the children socialization



n=28

In another direction, more with a sociological character about the children acting, in relation with the school socialization itself and with the routine activities, it queried the interviewers the following question: "How you consider the participation of the children themselves in the process of socialization?". The students have remarks that in the socialization process in school it has much more interaction with peers, if compared to an equal interaction with peers and adults, or more interaction with adults. It seems that the students considered that the children socialization in the school environment would occur much more by the interactions among themselves, with a minor participation of the interaction with adults.

Table 7

How consider the children participation in the socialization process?

Stretches or significative fragments by categories/% of mentions/Examples
<p><i>More interaction with peers/ 54%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The children create or leaving at school, but they also produce culture. • It been socialized among themselves, some (children) go to practice, or jump or run, so this tends to be a kind of socialization.
<p><i>Equal interaction with peers and adults/ 25%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • They are more communicative and get more involved in human relationships. • From the moment that child taking part, he already been in a socialization moment.
<p><i>More interaction with adults/ 21%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The children need a lot of the adult intervention to gradually reach socialize themselves. • The adult is whom making interruptions with moral and behavior judgments.

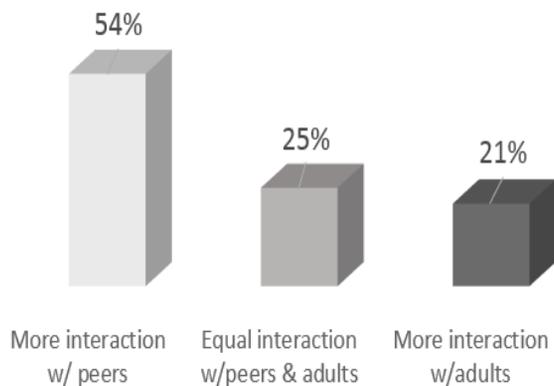
322

With other visualization of results, as it could observes in Graphics 6, the interviewers perceived that be more interaction with peers (54%), if compared with more equal interaction with peers and adults (25%), or more interaction with adults (21%). Apparently, it exists a contradiction in that perception between the future teachers in Child Education and the expected teachers' actuation before the children socialization. It should be interpreted as an educational view, but paradoxes, about the school socialization: the pedagogical objectives to socialization from the adults would be distinct of the spontaneous sense of the socialization experimented by the children themselves. As effect of the children auto-organization, it is like such spontaneous socialization was something apart and without relevance from the school socialization considered at adults' pedagogical action. Certainly, this is the contradiction that detaches when we see the underestimation of the children actuation, as effective social actors, even in their age and school peculiarity. Despite that issue, the social experience of the child with their peers was the most remarkable in the interviewers' conceptions and views.



Graphics 6

Perception of the children interaction in the process socialization at Child Education



n=24

It also seeking to know about the perception of the Pedagogy's students in respect of the consideration on the observed teacher at the supervised stage in the Child Education, on the pedagogical forwarding at the classroom routines. The formulated question was: "From your experience at the supervised stage in the Child Education, how you perceive the teacher gaze before the child actuation in the activities and in the routine organization itself?". With the interviewer's speeches, as seen in Table 8, it identified the following categories about the perception of the teacher gaze:

- *Group control* (gaze of disciplining the child group);
- *Conduct of activities* (gaze of pedagogical conduct of the activities);
- *Acceptance of autonomy* (gaze of acceptance before the child autonomy)

As it could see, with the same percentage of mentions of the interviewers (40%), it predominated the gazes of group control and conduct of activities, whereas the acceptance of the child autonomy (20%) was less observed.

Table 8
Gaze of the Child Education teacher before the child acting

Stretches or significative fragments by categories/% of mentions/Examples
<p><i>Group control/ 40%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The children did not participate in the routine elaboration, all made by the teacher who "sometimes" heeded that the child said. • It lacked much the initiative to permit which the children elaborate their own activities.
<p><i>Conduct of activities/ 40%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • In the moment of the wheel, everybody participates building the routine, from the teacher queries, type: what we do today? • Develop the child autonomy, but according to school routine and with the pedagogical objectives and behavior rules.
<p><i>Acceptance of autonomy/ 20%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sometimes the teacher really asked the children opinions, they done, and the teacher sometimes already heeded, it's not? • The children have adapted to the classroom routine, they have space to get talking in the sequence of the events.

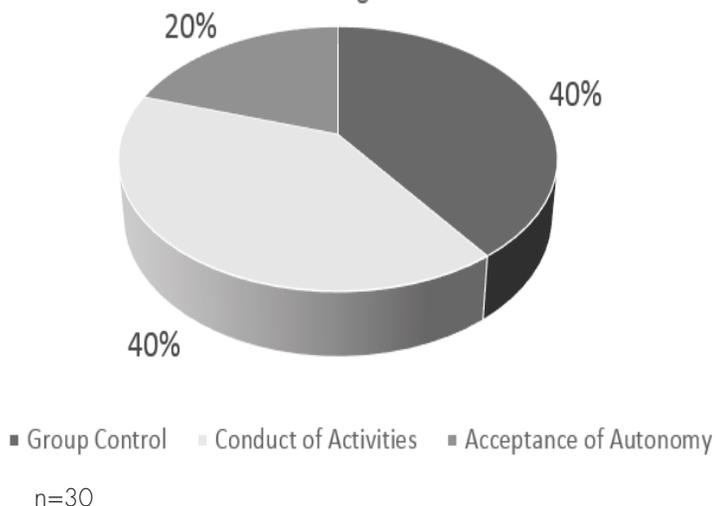
324

From the stretches of this same question in a graphical form (Graphics 7), the sum of the results of the gazes of control group and conduct of the activities correspond to 80% of the mentions. It shows a clear predominance of those attitudes of the teachers before the children conduct in the classroom. Effectively, the perception of a gaze of acceptance of the child autonomy, in the activities and at the routine organization corresponds only to 20% of the answer's interviewers. Such quantitative from the teacher display that the consideration of the child autonomy in the school environment is marginal, due to the permanence of the traditional educational weight attributed to the power of the adult to the detriment of the forms of the children actuation.



Graphics 7

Gaze of the Child Education teacher before the child acting



However, even the interviewed students perceiving this disregard on the children autonomy in the Child Education, which is one of the analysis critical basis of the childhood sociology, from their formation to teaching, they did not reveal have had a dept knowledge about the child socialization. It is that it reasoned when it did presents to them the question: "How you comprehended the understandings of your pedagogy's teachers about the child socialization in the Child Education?". As it observes in following Table 9, in most of their mentions, the students related having little knowledge about the child socialization, even if they thought it was something important.

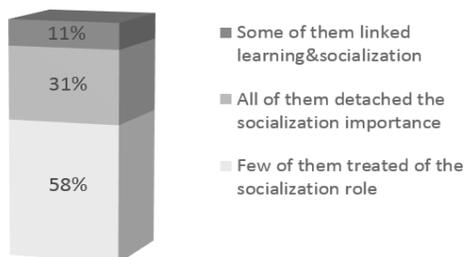
Table 9
Understanding of Pedagogy's teachers about socialization in Child Education

Stretches or significant fragments by categories/% of mentions/Examples
<p><i>Few of them treated of the socialization role/ 58%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A few teachers spoken about socialization in Child Education. • That I already learn about Child Education was in my stage.
<p><i>All of them detached the socialization importance/ 31%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • All the teachers emphasize the children socialization, which us must encourage and to participate with them. • It talks about socialization in the Child Education disciplines, Alphabetization, Literacy and Sciences.
<p><i>Many of them linked learning and socialization/ 11%</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The teachers search doing activities or planning in a way that the students work in the collective as it been attitudinal concepts. • Doing that the students interacting not only with the class, but also with the content.

326 With this data as it can see in Graphics 8, it shows that most of the interviewed students, from the disciplines of their Pedagogy formation, has had the impression that a few of their teachers treated about the role of socialization in Child Education (58%). Whereas, a minority mentioned that all their teachers detached the importance of child socialization (31%). While only a small number of students related that some their teachers established links between learning and socialization in Child Education (11%).

Graphics 8

Understanding of Pedagogy's teachers about socialization in Child Education



n=26



Considering the teaching in Child Education as one of the habilitations provided by Pedagogy course, it is not ceasing to be a striking feature the students does not have reasonable knowledge about the importance of school socialization, even if they had undertaken disciplines of sociological and psychological fundamentals. It is reasonable to think the accounts of absences as results of an expected forgetfulness of the theoretic content presented to the students three or four years ago. Later, as a frustration to their former teachers, in the period of the supervised stages the supposed learning achieved by the students in the past from the disciplines of fundamentals, became an uncertain and confusing feeling of pedagogical gap. Nevertheless, it is also likely that the students' speeches really had shown a lack of teaching about child and school socialization in the course of their academic formation and professional preparation.

Final considerations

Apparently, we found some reasons to the dilemma of the Pedagogy's students, whom has been prepared to a future actuation in the Child Education: they perceived that lived behind their naïve conceptions of children before entering in course, but they had difficulties to learn the fundamentals to a more educative and individualist view of child, informed by the psychology and by the sociology. Furthermore, it still lacked a depth and clarity to a pedagogical approach of child and childhood. Besides, despite a valorization of the child individual, there had even a value contradiction when it observes that is done a minor importance to the social and personality formation. Logically, it clashes with the proposition that the school in childhood must consider the child as integral being. In other words, the school organization to the Child Education still needs transpose the limits in overly concentrate on its curricular and cognitive objectives, without recognizes with the same importance the school as space of liberty to the children socialization.

In line with the interviewers' speeches, considered as a representative group of the advanced students of the Pedagogy course, it identified following characteristics: a) they have a collective view of the child socialization, assuming as normal that the teachers had the direction role or the pedagogical intervention role; b) they done more importance, with regard to the school socialization of children, to the relationship of respect before the hierarchy of the



school management; c) they observes, at school environment, there are much more interaction among the children themselves, in detriment of the moments of dialogue with adults; d) they evaluates that the observed teachers has more a social control gaze and a pedagogical conduction regard over the children, including less expression of the child group interest; e) they assumed themselves as having little knowledge about the child socialization, even if they recognizes its value to the improvement on the teaching practice in the Child Education.

Indeed, it perceives that remains the orientations for reductionists perspectives about the childhood and the child, which it bases in common sense arguments of the biology and the psychology, especially in the aspects of the group discipline and the regulation of the individual attitudes. Besides, in their speeches the Pedagogy's students recognizes some insufficiency, particularly in the fundamentals highlighted by the childhood sociology. Meanwhile, the academic journey in the Pedagogy course, even tardily and in an incomplete way, provides these students with a means to change their prior conceptions and views on childhood, especially after the supervised stage experience in the Child Education.

328 In conclusion, our research reinforces the argument which the childhood sociology brings many contributions to the rupture of the traditional school conception, because that keep seen the child as depend, dominated, incapable, and being-becoming. Contrary to that, a sociological regard to the childhood enlarges the clarification on new possibilities, seeing the child as a subject that possess an underestimated social value, in the present, not as a promise to the future. The childhood sociology proposes just that: a critical approach about social views and experiences withdrawing the child and the childhood from its relative marginalization in curriculum, in formation and teachers' practices, bringing another comprehension of the child being, in social life society and in the school.

References

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.



GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEVINDO, Diniz de Carvalho. Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 42, p. 45-68, jul./dez. 2015.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 1, p. 183-202, jan./jun. 2010.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Central de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

PLAISANCE, Eric. Uma leitura sociológica da educação: visão de Eric Plaisance. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 7, n. 1/2, p. 135-148, jan./dez. 1997. (Entrevista). Available in: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10241>. Access in: 6 nov. 2018.

POWNEY, Janet; WATTS, Mike. **Interviewing in educational research**. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-64, maio/ago. 2010.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombro. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos das crianças. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves. **Primeira infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Campo Grande: Oeste, 2013.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. **Educativa**, Goiânia, v. 16, p. 177-200, jul./dez. 2013.

SIROTA, Régina. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenador do Grupo de Pesquisa: ECOS-Escola Contemporânea e Olhar Sociológico | CNPq

E-mail: adirlfer@gmail.com

Profa. Ms. Maria Patrícia Costa de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação

Grupo de Pesquisa: ECOS-Escola Contemporânea e Olhar Sociológico | CNPq

E-mail | patricia07setembro@gmail.com

Recebido 30 out. 2018

Aceito 10 nov. 2018



Resolução n° 105/77 – CONSEPE, de 15 de agosto de 1977

Aprova Projeto do Curso de Mestrado em Educação

Resolution n° 105/77 – CONSEPE, August 15, 1977

Approves Project of the Master Degree in Education

Resolución n°. 105/77 – CONSEPE, de 15 de agosto de 1977

Aprobó Proyecto del Curso de Maestría en Educación

No segundo semestre de 1977, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mediante a Resolução n° 105/77 – CONSEPE, de 15 de agosto de 1977, aprovou o projeto do Curso de Mestrado em Educação com Área de Concentração em Tecnologia Educacional para ser implantado no ano de 1978, sob a Responsabilidade do Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Devido às comemorações dos 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o Conselho Editorial da Revista Educação em Questão decidiu republicar a referida Resolução n° 105/77 – CONSEPE, de 15 de agosto de 1977, publicada na Revista Educação em Questão, Natal, v. 36, n. 22, set./dez. 2009.

Conselho Editorial da Revista Educação em Questão

Resolução n° 105/77 – CONSEPE, de 15 de agosto de 1977

Aprova Projeto do Curso de Mestrado em Educação

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

Considerando o que consta do processo n° 011.530/77, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas;

Considerando o disposto no item XIII do Art. 14 do Estatuto desta Universidade;



Considerando a aprovação do projeto pelo Conselho Departamental do mencionado Centro, em 12/8/77;

Considerando o parecer favorável da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação,

RESOLVE

Aprovar o Projeto do Curso de Mestrado em Educação – Área de Concentração em Tecnologia da Educação, a ser implantado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a Responsabilidade do Departamento de Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

Sala das Sessões, em Natal, 15 de agosto de 1977

Domingos Gomes de Lima
Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
 CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO N.º 105/77-CONSEPE, de 15 de agosto de 1977.

Aprova Projeto do Curso de Mestrado em
 Educação

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

CONSIDERANDO o que consta do processo nº 011.530/77, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas;

CONSIDERANDO o disposto no item XIII do Art. 14 do Estatuto desta Universidade;

CONSIDERANDO a aprovação do projeto pelo Conselho Departamental do mencionado Centro, em 12/8/77;

CONSIDERANDO o parecer favorável da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação,

R E S O L V E

Aprovar o Projeto do Curso de Mestrado em Educação - Área de Concentração em Tecnologia da Educação, a ser implantado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a responsabilidade do Departamento de Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

Sala das Sessões, em Natal, 15 de agosto de 1977.

[Handwritten signatures and names]
 Augusto Camp
 Vide: Valquíria Santiago
 Antonio Rocha
 Geraldo Cabrito de Araújo

Universidade e commodity: um convite à leitura e à reflexão sobre a educação superior brasileira¹

University and commodity: a reading and thinking on Brazilian higher education

Universidad y commodity: una invitación a la lectura y la reflexión sobre la educación superior brasileña

Renata Porcher Scherer

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commodity: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

A obra “Da universidade à commodity: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado”, escrita por Lucídio Bianchetti e por Valdemar Sguissardi, dois importantes pesquisadores do campo educacional, discorre sobre uma questão nevrálgica da educação contemporânea, oferecendo um diagnóstico importante sobre a educação superior no contexto brasileiro. O livro apresenta prefácio escrito por Almerindo Janela Afonso e está dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo “Universidade, tutelas e políticas educacionais: da instituição medieval à moderna. Alguns antecedentes da situação atual”, os autores têm como objetivo principal situar o tema do livro “[...] no espaço-tempo e relacioná-lo a seus objetivos e justificativas na constituição histórica [...]” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 17). Muito mais que um diagnóstico ou uma revisão histórica das políticas públicas de educação superior, o capítulo oferece uma análise crítica da constituição histórica das universidades desde a Idade Média no contexto europeu.

Os autores sustentam que a universidade, desde o seu surgimento até o século XIX, passou por poucas transformações no seu modo de organização e de funcionamento, e, principalmente, na sua condição de “universidade tutelada”. Assim, a sua origem é devida à necessidade de a Igreja Cristã formar



seus quadros e que, com o advento reformista e contrarreformista, “[...] a universidade passará a ser mais um dos instrumentos de continuidade ou busca de hegemonia por parte da igreja [...]” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 18), indiferentemente de se assumir católica ou protestante.

No segundo capítulo, intitulado “Brasil: de instituições de ensino superior – passando por experiências fundantes – à regulação”, os autores iniciam retomando a historicidade das universidades no contexto brasileiro. Até o final do Império, no Brasil se consolidou o modelo de faculdades isoladas. Outro destaque relativo às instituições brasileiras é a ausência de um caráter nacional sob forte influência colonialista e colonial.

Com base em uma revisão da literatura sobre a história da universidade brasileira, os autores destacam duas importantes reflexões: a primeira refere-se ao fato de que a universidade tem sido historicamente tutelada pelo Estado e por grupos que apresentam interesse por essa instituição. O segundo aspecto diz respeito ao papel periférico atribuído à educação “[...] e a preocupação com a formação humana em geral e, de professores em particular, nessas instituições de educação superior denominadas universidades” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 41).

Além de uma relevante retomada histórica da constituição das universidades brasileiras e de um importante estado da arte sobre o tema, o capítulo descreve o que os autores nomeiam como “três experiências fundantes (e fugazes!) de universidade” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Os modelos no capítulo referem-se à Universidade de São Paulo, à Universidade do Distrito Federal e à Universidade de Brasília. Destaca-se em comum, nos três modelos, o foco na formação de professores em todos os níveis e fortes críticas ao autodidatismo “[...] que vinha caracterizando o trabalho docente – universitário e também em outros níveis – e a dependência de material vindo do exterior” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 60).

O capítulo três, intitulado “Àcommoditycidade”, com uma análise crítica e perspicaz do cenário atual da educação superior/universidade brasileira, faz pensar na necessidade de “[...] uma nova denominação para qualificar/ nominar aquilo que anteriormente, de forma tácita e quase uníssona, se concordava ao falar-se de uma instituição chamada *universidade*” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 76). Para tanto, os autores sugerem a expressão “commoditycidade”, buscando resumir as novas dimensões que

estariam assumindo as IES em nosso país. O conceito é construído a partir da expressão *commodity*, bastante utilizada no campo econômico, em que a mercadoria a ser vendida, tem o seu valor calculado pela sua cotação no mercado, e não no custo de sua produção. Fatores políticos, sociais e culturais exercem forte influência na definição do preço dessas mercadorias.

A tese sustentada no livro da emergência do que eles denominaram de commoditycidade é mantida por dois fatores. O primeiro fator refere-se à abertura de capital das empresas educacionais. O segundo consiste na “[...] formação de monopólios e oligopólios a partir da aquisição, função ou incorporação entre algumas das maiores empresas do setor educacional” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 89). A ampliação da oferta de serviços em forma de cursos *fastfood*, para os autores, está relacionada à compreensão da educação como uma mercadoria na qual “[...] a baixa qualidade formativa não somente é prioridade, como passa a ser uma necessidade” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 105).

Na conclusão da obra, os autores alertam, mais uma vez, para o perigo da mercadorização/mercantilização da universidade e o que nomeiam como “efeito bonsai” da educação/formação, quando esta é colocada no altar do mercado. Uma perspectiva utilitarista e pragmática acaba por se constituir na finalidade dessas instituições onde a relação aluno e universidade, acaba se constituindo numa relação cliente/fornecedor. Assim, o aluno “[...] comparece à universidade negociando o seu tempo e às vezes o seu próprio dinheiro ou aquele repassado pelo governo ao empresário para formar-se um profissional” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 109).

Interrogando “[...] o que resta de *educação* na educação em geral e de superior na educação superior [...]” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 110), os autores encerram esse provocativo trabalho que, certamente, constitui-se em leitura imprescindível para todos os que pesquisam sobre a educação superior e também para pesquisadores e professores de qualquer nível, pois nos alerta e interroga sobre os rumos da educação em tempos neoliberais e, ao descrever experiências fundantes, afirma que o futuro da educação pode estar em algum lugar do passado.



Nota

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Ms. Renata Porcher Scherer
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI)
E-mail: renatapscherer@gmail.com

Recebido 18 set. 2018

Aceito 11 out. 2018



Pareceristas Ad-Hoc

Ana Cláudia Gouveia de Sousa | IFCE

Araci Asinelli da Luz | UFPA

Azemar dos Santos Soares Júnior | UFRN

Cibelle Amorim Martins | UFRN

Cláudia Regina Flores | UFSC

Cláudia Rosana Kranz | UFRN

Cynara Teixeira Ribeiro | UFRN

Dante Henrique Moura | IFRN

Deise Juliana Francisco | UFA

Diane Valdez | UFG

Erenildo João Carlos | UFPB

Emília Maria da Trindade Prestes | UFPB

Evani Andreatta Amaral Camargo | Centro Unv. Moura Lacerda

Giane Bezerra Vieira | UFRN

Hercília Maria Fernandes | UFPB

Ivanilde Apoluceno | UEPA

João Otacílio Libardoni dos Santos | UFAM

José Lucas Pedreira Bueno | UFRO

José Luis Bizelli | UNESP

José Yvan Pereira Leite | IFRN

Lélia Cristina Silveira de Moraes | UFMA

Lívia Fialho Costa | UNEB

Marcelo Silva de Souza Ribeiro | UFVVSF

Maria Nobre Damasceno | UFCE



Ronaldo Rosas Reis | UFF
Sebastião de Souza Lemes | UNESP
Soraneide Soares Dantas | UFRN



Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão

1. A *Revista Educação em Questão* é um periódico 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 fluxo contínuo e de acesso aberto, publicado em quatro edições anuais com 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 e inglês), entre 20 e 25 laudas, deve incluir *Resumo* em português, espanhol e inglês 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. O artigo original e *Inédito* aprovado poderá ser publicado, concomitantemente, em língua portuguesa e em língua inglesa. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo em língua inglesa foi traduzido por um especialista reconhecido.

5. No início do artigo, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autor(es), instituição e país.

6. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.



7. A citação, a partir de quatro linhas, deve ser recuada e seguida do sobrenome do(s) autor(es), ano e página.

8. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.

9. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto, devendo escrever o nome completo dos autores e dos tradutores.

10. 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.

11. As figuras e imagens constantes no artigo devem ser de alta resolução.

12. O autor deve apresentar uma declaração de que o artigo é, *inteiramente original e inédito*. Ou seja, na declaração, deve constar que o artigo não foi publicado em periódico, livro, anais de congresso, site, blog.

13. O autor deve registrar o número do ORCID (*Open Researcher and Contributor ID*) no "Perfil" do(s) autor(res) do artigo.

14. Em cada artigo, poderá haver, no máximo, *três (3)* autores; preferencialmente pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, *dois (2)* dos autores tenham o título de doutor.

15. O artigo de Redes Interinstitucionais de Pesquisadores (brasileiros e estrangeiros) poderá contemplar, no máximo, *seis (6)* autores. O artigo original e inédito aprovado deverá ser publicado, concomitantemente, em língua portuguesa e em língua inglesa. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo em língua inglesa foi traduzido por um especialista reconhecido.

16. O artigo, resultante de dissertação de mestrado e de tese de doutorado, poderá ter, no máximo, *dois (2)* autores.



17. A avaliação do artigo pelos pareceristas 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*.

18. A avaliação do artigo do tipo duplo-cega ficará a cargo de *dois* (2) pareceristas. No caso de pareceres contraditórios, serão solicitados outros pareceres. Os artigos não aprovados pelos pareceristas serão arquivados em Submissões Arquivadas do Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

19. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com o título em português, inglês e espanhol (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado..

20. Cada resenha poderá ter, no máximo, *três* (3) autores.

21. A avaliação da resenha pelo parecerista reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; na apresentação do conhecimento produzido para a área de Educação; na consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; na adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e, ainda, nas Normas da Revista Educação em Questão.



22. A avaliação da resenha do tipo duplo-cega ficará a cargo de *dois* (2) pareceristas. No caso de pareceres contraditórios, serão solicitados outros pareceres.

23. O tempo estimado para o envio dos pareceres ao(s) autor(es) é de, aproximadamente, *trinta e cinco* (35) dias.

24. O documento histórico (até 15 laudas) deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.

25. 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 aos pareceristas para avaliação do tipo cega ou sua recusa prévia. Todas as fases do processo de submissão e de avaliação do artigo são acompanhadas pelo Conselho Editorial e Consultivo da Revista, que decide pelos possíveis casos divergentes em relação às Normas da Revista.

343

26. No artigo e resenha, submetidos à Revista Educação em Questão, o (s) autor(es) pode (m) acompanhar todas as fases: aceitação ou rejeição imediata; envio para pareceristas; pareceres emitidos e enviados para seus autores, além da publicação no site do Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

27. O ineditismo do artigo e da resenha será analisado com base em uma ferramenta de antiplágio (*CopySpider*).

28. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence e *Orcid* 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 aos pareceristas para avaliação.



29. Todos os pareceres emitidos pelos avaliadores deverão ser apreciados pelo Conselho Editorial e Consultivo da Revista Educação em Questão.

30. O Conselho Editorial e Consultivo da Revista, após apreciar os pareceres emitidos pelos avaliadores, informa, imediatamente, ao (s) autor (es).

31. 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 (<http://cnpq.br/diretrizes>); ii) Os Protocolos da Plataforma Brasil por meio do(s) Comitês de Ética em Pesquisa (<http://www.comitedeetica.saomateus.ufes.br/plataforma-brasil>); iii) A Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510, de 7 de abril de 2016 – dispõe sobre normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais – (http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html); iv) O Documento Preliminar: Ética na Pesquisa em Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação de 2017 (http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_texto_para_discussao_1.pdf); v) O Código de Conduta para Editores e Periódicos do Cope (<https://publicationethics.org/resources/code-conduct>); vi) A Declaração de Avaliação de Pesquisa – DORA (<https://sfdora.org/read/pt-br/>).

32. 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.

33. 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.

34. O período para submeter o artigo à Revista Educação em Questão é de 1º de março a 31 de outubro.



35. 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).

36. 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).

37. As referências, no final do texto, precisam obedecer às *Normas Técnicas da ABNT*, NBR 6023, novembro 2018 (segunda edição). Exemplos:

Livros

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na idade moderna**. Campinas: Papirus, 2017.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas ciências sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; ANDRADE, Vivian Galdino de (Org.). **Escritas do sensível**: experiência, história cultural e práticas educativas. João Pessoa: Ideia, 2019. *E-book*.

Capítulos de Livros

GATTI JÚNIOR, Décio. História do ensino de história da educação no espaço luso-brasileiro: primeiras aproximações (Séculos XIX e XX). In: ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). **História (s) comparada (s) da educação**. Brasília: Liber Livro, 2009.



Artigos em Periódico

ARAÚJO, Marta Maria de; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Educação em nível secundário de moças de Natal e de Coimbra (1941-1948). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 328-342, maio/ago. 2018. (Dossiê: Educação de Mulheres no Brasil e em Portugal (séculos XIX e XX)).

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.

Tese de Doutorado

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola** (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993). 2018, 367f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

Dissertação de Mestrado

MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. **Livros das Ciências da Educação, bibliotecas e a engenhosidade da bibliotecária Zila da Costa Mamede** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1959-1980). 2015. 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

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 de Congresso Publicado Online

ARAÚJO, Marta Maria de; MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. A educação (auto)formativa de bibliotecárias (Zila da Costa Mamede, 1936-1985). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do



Rio de Janeiro/Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2014. 1 *Online*.

Correspondência

CAPANEMA FILHO, Gustavo [**Correspondência**]. Destinatário Presidente Getúlio Dornelles Vargas. Rio de Janeiro, 14 nov. 1935. 1 Carta. .

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 nov. 2010.

Matéria de Jornal

BARBOSA, Edgar. Colégio e ginásio. **A República**, Natal, p. 3, 16 abr. 1942.

Documentos Escolar

PELO ENSINO. Visitas escolares. Grupos Escolares “Senador Guerra” de Caicó e “Capitão Mor Galvão” de Currais Novos. **A República**, Natal, p. 1, 14 ago. 1920.

347

Constituições do Brasil

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v. 7).

Constituições do Rio Grande do Norte

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1936)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Imprensa Oficial, 1936.

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1947)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: D.E.I. 1947.



Mensagens Governamentais

BRASIL. 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).

BRASIL. 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).

Legislação Educacional

BRASIL. **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. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

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).

Testamento 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).

A educação nas mensagens presidenciais. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).



General Rules for Publication in the Journal “Educação em Questão” [Education in Question]

1. The Journal “Education in Question” is a journal of the Education Center and of the Graduate Program in Education of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). A continuous flow and open access online Journal, published in four annual editions with original and unpublished articles related to Education, resulting from scientific research, in addition to book reviews and historical documents.

2. The article, in accordance with what is prescribed by these General Rules, is configured for A4 paper, observing the following indications: typing in word for windows; right / top / bottom margin 2.5 cm; left margin 2.5 cm; font type Century Gothic, size 12 in the body, with spacing between lines of 1.5 cm. In quotations (with more than four lines), the spacing is simple and the font size is 11.

3. The original and unpublished article (Portuguese, Spanish and English), between 20 and 25 pages, must include a summary/abstract in Portuguese, Spanish and English of around 15 (fifteen) lines or 150 (one hundred and fifty) words, with the indication of 4 (four) keywords in each language; the spacing between lines is 1.5 cm and the font size, 12.

4. The original and unpublished article approved may be published, simultaneously, in Portuguese and in English. The author (s) must provide a statement that the English version of the article was translated by a renowned specialist.

5. At the beginning of the article, the title will appear in Portuguese, English and Spanish, before each abstract (bold and lowercase), author(s), institution and country.

6. The title should contain a maximum of 100 (one hundred) characters with space.



7. The quotation, above four lines, must be indented and followed by the surname of the author(s), year and page.

8. To write the surname of the authors mentioned in the article's body.

9. To mention, in the references, only the authors mentioned in the article's body, being mandatory to write the full name of the authors and of the translators.

10. The notes must be only explanatory in nature and appear at the end of the text, before the references. Each explanatory note shall contain a maximum of 400 (*four hundred*) characters.

11. The images and pictures contained in the article must be high resolution.

12. The author must submit a statement that the article is *entirely original and unpublished*. That is, in the statement, it should be noted that the article was not published in any journal, book, annals of congress, website, blog.

13. The author should record the ORCID (*Open Researcher and Contributor ID*) number in the "Profile" of the author(s) of the article.

14. In each article, there may be a maximum of 3 (*three*) authors; preferably belonging to research groups. It is required that at least 2 (*two*) of the authors have a PhD degree.

15. The article of Inter-institutional Networks of Researchers (Brazilian and foreign) may include a maximum of 6 (*six*) authors. The approved original and unpublished article must be published, simultaneously, in Portuguese and in English. The author(s) must provide a statement that the English version of the article was translated by a renowned specialist.

16. The article, resulting from a master's thesis and from a doctoral dissertation, may have a maximum of 2 (*two*) authors.



17. The evaluation of the article by the referees/reviewers shall take into consideration *the consistency of the title* (with respect to the knowledge produced); *the consistency of the abstract* (necessarily presenting the purpose, theoretical framework and/or methodological procedure and results); *the internal consistency of the article* (in relation to the purpose, to the theoretical framework and/or the methodological procedure and the results); *the quality of the educational knowledge produced* (in relation to the analytical density, to the pieces of evidence or proofs of the statements presented and to the conclusive-analytical ideas); *the quality of the educational knowledge produced* (in relation to the structuring and articulation of the parts of the article); *the pertinence of the conclusion of the article* (with respect to the purpose and to the theoretical framework and/or methodological procedure and the conclusive-analytical ideas); *the relevance of textual argumentation and coherence*; *the adequacy of the writing to the standard Portuguese*; *the academic and scientific relevance* (with respect to the standards of a scientific research) and the originality of the article for the Education field.

18. The evaluation of the double-blind article will be carried out by 2 (two) reviewers. In the event of conflicting opinions, other opinions will be requested. Articles not approved by reviewers will be archived in Archived Submissions of UFRN's Electronic Journals Portal (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

19. The review, of three to four pages, shall include the title in Portuguese, English and Spanish (bold and lowercase) and the reference of the reviewed book.

20. Each review may have a maximum of 3 (three) authors.

21. The evaluation of the review by the reviewer/referee takes into consideration its informative, critical and critical-informative clarity; the presentation of the knowledge produced for the field of Education; the consistency in the synthetic exposition of the knowledge of the reviewed book; the adequacy of the writing to standard Portuguese and, also, to the Rules of the Journal "Education in Question".



22. The evaluation of the double-blind review will be carried out by 2 (*two*) reviewers. In the event of conflicting opinions, other opinions will be requested.

23. The estimated time for submitting opinions to the author(s) is approximately 35 (*thirty-five*) days.

24. The historical document (up to 15 pages) must be accompanied by a presentation of approximately 7 lines or 100 words.

25. The article and the review submitted to the Journal "Education in Question" shall first be analyzed by the Editorial Board, which analyzes their adequacy to the Journal's Rules and Editorial Policy (including originality and the novelty of the article) and decides whether to send it to blind reviewers or to opt for a prior refusal. All stages of the process of submission and evaluation of the article are supervised by the Journal's Editorial and Advisory Board, which makes decisions in cases that diverge from the Journal's rules.

352 26. In the article and review, submitted to the Journal "Education in Question", the author(s) may follow all stages: immediate acceptance or rejection; forwarding to reviewers/referees; opinions issued and sent to their authors, in addition to the publication on the website of UFRN's Electronic Journals Portal (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

27. The novelty of the article and of the review will be analyzed based on an anti-plagiarism tool (*CopySpider*).

28. The academic qualifications of the author, institution, city of the institution, home department/institution, e-mail address, research group to which he/she belongs and Orcid must be included at the end of the text, after the references. The identification of the author is restricted to the text of the submitted article. The text of the anonymous article will be sent to the reviewers for evaluation.

29. All opinions issued by the evaluators shall be analyzed by the Editorial and Advisory Board of the Journal "Education in Question".



30. The Editorial and Advisory Board of the Journal, after evaluating the opinions issued by the reviewers, shall immediately inform the author(s).

31. The ethics and best practices policy in the production and publication of the Journal "Education in Question" should consider: i) The Basic Guidelines for Integrity in the Scientific Activity of the National Council for Scientific and Technological Development – CNPq, 2011 (<http://cnpq.br/diretrizes>); ii) The Protocols of the Platform Brazil through the Research Ethics Committees (<http://www.comitedeetica.saomateus.ufes.br/plataforma-brasil>); iii) The Resolution of the National Health Council Nr. 510, of April 7th, 2016 – provides for rules applicable to research in Human and Social Sciences – (http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html); iv) The Preliminary Document: Ethics in Education-related Research of the National Association of Postgraduate Studies and Research in Education of 2017 (http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_texto_para_discussao_1.pdf); v) The Code of Conduct for Publishers and Journals of the Cope (<https://publicationethics.org/resources/code-conduct>); vi) The Research Evaluation Statement - DORA (<https://sfdora.org/read/pt-br>).

353

32. The Journal "Education in Question" shall retain the copyright in all articles that it publishes. The Journal "Education in Question" uses the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License*, which provides for the sharing of the article with acknowledgement of the authorship.

33. The authors and co-authors of articles and reviews, published in the Journal "Education in Question" shall wait for at least two years before they are allowed to submit new articles or reviews for publication.

34. The period to submit the article to the Journal "Education in Question" is from March 1st to October 31st.

35. The procedure for submitting an article and a review in UFRN's Electronic Journals Portal - <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> – is as follows: tab "Cadastro/Registration" (to register all requested data, both as author and reader); tab "Página do Usuário/User Page" (click the link "autor/author" and,



then, in “nova submissão/new submission”) for submitting the article’s text. The declaration/statement must be attached in item “Passo 4/Step 4” (Transfer of additional documents.).

36. The mentioning of authors in the text shall abide by the ABNT technical standards (NBR 10520, August 2002). Examples: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) and (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

37. The references, at the end of the text, must abide by the ABNT Technical Standards (NBR 6023, November 2018, second edition). Examples:

Books (Livros)

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na idade moderna**. Campinas: Papirus, 2017.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas ciências sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; ANDRADE, Vivian Galdino de (Org.). **Escritas do sensível**: experiência, história cultural e práticas educativas. João Pessoa: Ideia, 2019. *E-book*.

Book Chapter (Capítulo de Livro)

GATTI JÚNIOR, Décio. História do ensino de história da educação no espaço luso-brasileiro: primeiras aproximações (Séculos XIX e XX). In: ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). **História (s) comparada (s) da educação. Brasília**: Liber Livro, 2009.

Article in Journal (Artigos em Periódicos)

ARAÚJO, Marta Maria de; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Educação em nível secundário de moças de Natal e de Coimbra (1941-1948). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 328-342, maio/ago. 2018. (Dossiê: Educação de Mulheres no Brasil e em Portugal (séculos XIX e XX).



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.

Doctoral Dissertation (Tese de Doutorado)

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola** (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993). 2018, 367f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

Master's Degree Thesis (Dissertação de Mestrado)

MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. **Livros das Ciências da Educação, bibliotecas e a engenhosidade da bibliotecária Zila da Costa Mamede** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1959-1980). 2015. 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

Monograph (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.

355

Congress Paper Published Online (Trabalho de Congresso Publicado Online)

ARAÚJO, Marta Maria de; MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. A educação (auto)formativa de bibliotecárias (Zila da Costa Mamede, 1936-1985). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2014. 1 *Online*.

Correspondence (Correspondência)

CAPANEMA FILHO, Gustavo [**Correspondência**]. Destinatário Presidente Getúlio Dornelles Vargas. Rio de Janeiro, 14 nov. 1935. 1 Carta.



Interview (Entrevista)

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 nov. 2010.

Newspaper Feature (Matéria de Jornal)

BARBOSA, Edgar. Colégio e ginásio. **A República**, Natal, p. 3, 16 abr. 1942.

School Document (Documento Escolar)

PELO ENSINO. Visitas escolares. Grupos Escolares “Senador Guerra” de Caicó e “Capitão Mor Galvão” de Currais Novos. **A República**, Natal, p. 1, 14 ago. 1920.

Brazilian Constitutions (Constituições do Brasil)

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v. 7).

Constitutions of Rio Grande do Norte (Constituições do Rio Grande do Norte)

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1936)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Imprensa Oficial, 1936.

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1947)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: D.E.I. 1947.

Governmental Messages (Mensagens Governamentais)

BRASIL. 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).



BRASIL. 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).

Educational Legislation (Legislação Educacional)

BRASIL. **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. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

Will (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).

357

Will And Autos de Contas (Testamento 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).

A educação nas mensagens presidenciais. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).



Normas Generales de Publicación de la Revista "Educação em Questão" [Educación en Cuestión]

1. La Revista "Educação em Questão [Educación en Cuestión]" es una Revista del Centro de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Rio Grande del Norte (UFRN). Periódico en línea, de flujo continuo y de acceso abierto, publicado en cuatro ediciones anuales con artículos originales e inéditos de Educación, resultantes de investigación científica, además de reseñas de libros y documentos históricos.

2. El artículo, en conformidad con lo prescrito por estas Normas Generales, está configurado para página A4, observando las siguientes indicaciones: digitación en word para windows; margen derecha/superior/inferior 2.5 cm; margen izquierda 2.5 cm; fuente Century Gothic en el cuerpo del texto tamaño 12, con espaciado entre líneas de 1.5 cm. En las citaciones (a partir de cuatro líneas), el espaciado es simple y la fuente, tamaño 11.

3. El artículo original e inédito (portugués, español e inglés), entre 20 y 25 páginas, debe incluir un resumen en portugués, español e inglés de alrededor de 15 (quince) líneas o 150 (ciento cincuenta) palabras, con indicación de 4 (cuatro) palabras clave en cada idioma; el espaciado entre líneas de 1.5 cm y la fuente tamaño 12.

4. El artículo original e inédito aprobado podrá ser publicado simultáneamente en portugués y en inglés. El (los) autor(es) debe(n) presentar una declaración de que la versión en inglés del artículo ha sido producida por un traductor reconocido.

5. Al principio del artículo, se informará el título en portugués, inglés y español antes de cada resumen (en negrita y minúsculas), autor(es), institución y país.

6. El título deberá contener como máximo 100 (cien) caracteres con espacio.



7. La citación, a partir de cuatro líneas, debe ser sangrada y seguida del apellido del (s) autor (es), año y página.

8. Escribir el apellido de los autores citados en el cuerpo del texto.

9. Registrar, en las referencias, solamente los autores citados en el cuerpo del texto, debiendo escribir el nombre completo de los autores y de los traductores.

10. Las notas deben tener carácter únicamente explicativo y constar al final del texto, antes de las referencias. Cada nota explicativa deberá contener un máximo de 400 (cuatrocientos) caracteres.

11. Las figuras e imágenes contenidas en el artículo deben ser de alta resolución.

12. El autor debe presentar una declaración de que el artículo es *completamente original e inédito*. Es decir, en la declaración, debe constar que el artículo no ha sido publicado en ningún periódico, libro, anales de congreso, sitio web, blog.

13. El autor debe registrar el número del ORCID (*Open Researcher and Contributor ID*) en el "Perfil" del (los) autor (es) del artículo.

14. En cada artículo, podrá haber, como máximo, 3 (*tres*) autores; preferentemente pertenecientes a grupos de investigación. Se requiere que al menos 2 (*dos*) de los autores tengan el título de doctor/doctorado.

15. El artículo de Redes Interinstitucionales de Investigadores (brasileños y extranjeros) podrá contemplar como máximo 6 (*seis*) autores. El artículo original e inédito aprobado debe ser publicado simultáneamente en portugués y en inglés. El (los) autor(es) debe(n) presentar una declaración de que la versión en inglés del artículo ha sido producida por un traductor reconocido.

16. El artículo, resultante de disertación de maestría y de tesis de doctorado, podrá tener como máximo 2 (*dos*) autores.



17. La evaluación del artículo por los reseñadores/evaluadores tiene en consideración la consistencia del título (con relación al conocimiento producido); *la consistencia del resumen* (presentando, necesariamente, objetivo, marco teórico y/o procedimiento metodológico y resultados); *la consistencia interna del trabajo* (con relación al objetivo, al marco teórico y/o procedimiento metodológico y a los resultados); *la calidad del conocimiento educativo producido* (con relación a la densidad analítica, a las evidencias o pruebas de las afirmaciones presentadas y a las ideas conclusivo-analíticas); *la calidad del conocimiento educativo producido* (con relación a la estructuración y a la articulación de las partes del artículo); *la pertinencia de la conclusión del trabajo* (referente al objetivo y al marco teórico y/o procedimiento metodológico e ideas conclusivo-analíticas); *la pertinencia de la argumentación y de la coherencia textual*; *la adecuación de la escritura al portugués estándar*; *la relevancia académica y científica* (con relación a los patrones de una investigación científica) y *la originalidad del artículo para el área de Educación*.

18. La evaluación del artículo del tipo doble ciego estará a cargo de 2 (dos) reseñadores/evaluadores. En el caso de dictámenes contradictorios, se solicitarán otros dictámenes. Los artículos no aprobados por los reseñadores serán archivados en Sumisiones Archivadas del Portal de Periódicos Electrónicos de la UFRN (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

19. La reseña de tres a cuatro páginas debe venir con el título en portugués, inglés y español (negrita y minúsculas) y la referencia del libro reseñado.

20. Cada reseña podrá tener, como máximo, *três* (3) autores.

21. La evaluación de la reseña por el reseñador tiene en cuenta su claridad informativa, crítica y crítica-informativa; la presentación del conocimiento producido para el área de Educación; la consistencia en la exposición sintética del conocimiento del libro reseñado; la adecuación de la escritura al portugués estándar y también las reglas de la Revista "Educación en Cuestión".

22. La evaluación de la reseña del tipo doble ciego estará a cargo de 2 (dos) reseñadores. En el caso de dictámenes contradictorios, se solicitarán otros dictámenes.



23. El tiempo estimado para el envío de los dictámenes al (los) autor(es) es alrededor de 35 (*treinta y cinco*) días.

24. El documento histórico (hasta 15 páginas) debe venir acompañado de una presentación en torno a 7 líneas o 100 palabras.

25. El artículo y la reseña sometidos a la Revista "Educación en Cuestión", serán, primero, analizados por el Consejo Editorial, que analiza su adecuación a las Normas y a la Política Editorial de la Revista (incluyendo la originalidad del artículo) y decide por su envío a los reseñadores para la evaluación del tipo ciega o su rechazo previo. Todas las fases del proceso de sumisión y de evaluación del artículo son acompañadas por el Consejo Editorial y Consultivo de la Revista, que decide por los posibles casos divergentes en relación a las Normas de la Revista.

26. En el artículo y reseña, sometidos a la Revista "Educación en Cuestión", el (los) autor (es) puede(n) acompañar todas las fases: aceptación o rechazo inmediato; envío a reseñadores; dictámenes emitidos y enviados a sus autores, además de la publicación en el sitio web del Portal de Periódicos Electrónicos de la UFRN (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

27. La originalidad del artículo y de la reseña se analizará sobre la base de una herramienta antiplagio (*CopySpider*).

28. La titulación del autor, institución, ciudad de la institución, órgano/departamento de trabajo, correo electrónico, grupo de investigación a que pertenece y Orcid deben constar al final del texto, después de las referencias. La identificación del autor se restringe al texto del artículo sometido. El texto del artículo anónimo será enviado a los reseñadores para evaluación.

29. Todos los dictámenes emitidos por los evaluadores deberán ser analizados por el Consejo Editorial y Consultivo de la Revista "Educación en Cuestión".

30. El Consejo Editorial y Consultivo de la Revista, después de analizar los dictámenes emitidos por los evaluadores, informará inmediatamente al (los) autor(es).



31. La política de ética y de buenas prácticas en la producción y en la publicación de la Revista "Educação em Questão" debe considerar: i) Las Directrices Básicas para la Integridad en la Actividad Científica del Consejo Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico – CNPq, 2011 (<http://cnpq.br/diretrizes>); ii) Los Protocolos de la Plataforma Brasil por medio de los Comités de Ética en Investigación (<http://www.comitedeetica.saomateus.ufes.br/plataforma-brasil>); iii) La Resolución del Consejo Nacional de Salud n° 510, de 7 de abril de 2016 – dispone sobre normas aplicables a las investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales – (http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html); iv) El Documento Preliminar: Ética en la Investigación en Educación de la Asociación Nacional de Pós-graduação e Investigación en Educação de 2017 (http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_texto_para_discussao_1.pdf); v) El Código de Conducta para Editores y Periódicos del Cope (<https://publicationethics.org/resources/code-conduct>); vi) La Declaración de Evaluación de la Investigación – DORA (<https://sfedora.org/read/pt-br/>).

362

32. A la Revista "Educação em Questão" se reservan los derechos de autor pertinentes a todos los artículos publicados en ella. La Revista "Educação em Questão" utiliza la licencia de *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License*, que permite compartir el artículo con el reconocimiento de la autoría.

33. Los autores y coautores de artículos y reseñas, publicados en la Revista "Educação em Questão", tendrán un plazo de, como mínimo, dos años para que puedan someter nuevos trabajos para publicación.

34. El período para someter el artículo a la Revista "Educação em Questão" es del 1 de marzo al 31 de octubre.

35. El procedimiento para sumisión de artículo y de reseña en el Portal de Periódicos Eletrônicos de la UFRN – <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> - debe seguir la siguiente orientación: pestaña "Cadastro/Registro" (registrar todos los datos solicitados tanto como autor y como lector); pestaña "Página de Usuário" (hace clic en el enlace "autor" y luego en "Nova Submissão/Nueva Sumisión") para el envío del texto del artículo. La



declaración debe adjuntarse en el apartado "Paso 4" (Transferencia de documentos suplementarios).

36. Las menciones de autores en el texto se subordinarán a las *Normas Técnicas de la ABNT* - NBR 10520, agosto 2002. Ejemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) y (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

37. Las referencias, al final del texto, deben obedecer a las *Normas Técnicas de la ABNT*, NBR 6023, noviembre 2018 (segunda edición). Ejemplos:

Libros (Livros)

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na idade moderna**. Campinas: Papirus, 2017.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas ciências sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal: EDUFRN, 2014.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; ANDRADE, Vivian Galdino de (Org.). **Escritas do sensível**: experiência, história cultural e práticas educativas. João Pessoa: Ideia, 2019. *E-book*.

363

Capítulo de Libro (Capítulo de Livro)

GATTI JÚNIOR, Décio. História do ensino de história da educação no espaço luso-brasileiro: primeiras aproximações (Séculos XIX e XX). In: ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). **História (s) comparada (s) da educação**. Brasília: Liber Livro, 2009.

Artículos en Periódicos (Artigos em Periódicos)

ARAÚJO, Marta Maria de; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Educação em nível secundário de moças de Natal e de Coimbra (1941-1948). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 328-342, maio/ago.



2018. (Dossiê: Educação de Mulheres no Brasil e em Portugal (séculos XIX e XX)).

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.

Tesis Doctoral (Tese de Doutorado)

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola** (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993). 2018, 367f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

Disertación de Maestría (Dissertação de Mestrado)

MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. **Livros das Ciências da Educação, bibliotecas e a engenhosidade da bibliotecária Zila da Costa Mamede** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1959-1980). 2015. 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

364

Monografía (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.

Trabajo de Congreso Publicado en Línea (Trabalho de Congresso Publicado Online)

ARAÚJO, Marta Maria de; MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. A educação (auto)formativa de bibliotecárias (Zila da Costa Mamede, 1936-1985). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2014. 1 *Online*.



Correspondencia (Correspondência)

CAPANEMA FILHO, Gustavo [**Correspondência**]. Destinatário Presidente Getúlio Dornelles Vargas. Rio de Janeiro, 14 nov. 1935. 1 Carta.

Entrevista (Entrevista)

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 nov. 2010.

Artículo de Periódico (Matéria de Jornal)

BARBOSA, Edgar. Colégio e ginásio. **A República**, Natal, p. 3, 16 abr. 1942.

Documento Escolar (Documentos Escolar)

PELO ENSINO. Visitas escolares. Grupos Escolares “Senador Guerra” de Caicó e “Capitão Mor Galvão” de Currais Novos. **A República**, Natal, p. 1, 14 ago. 1920.

Constituciones de Brasil (Constituições do Brasil)

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v. 7).

Constituciones del Rio Grande del Norte (Constituições do Rio Grande do Norte)

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1936)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Imprensa Oficial, 1936.

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1947)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: D.E.I. 1947.

Mensajes Gubernamentales (Mensagens Governamentais)



BRASIL. 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).

BRASIL. 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).

Legislación Educacional (Legislação Educacional)

BRASIL. **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. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

366

Testamento (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).

Testamento y descripción (Testamento 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).

A educação nas mensagens presidenciais. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).



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