

# Educação em Foco

## UFJF



Juiz de Fora – MG - Brasil

ISSN: 0104-3293

|          |              |      |     |                |                          |
|----------|--------------|------|-----|----------------|--------------------------|
| Ed. Foco | Juiz de Fora | V.25 | n.2 | p. 489-<br>736 | Maio 2020<br>Agosto 2020 |
|----------|--------------|------|-----|----------------|--------------------------|



Reitor: Marcus Vinicius David  
Vice-Reitor: Girlene Alves da Silva  
Diretor da Editora: Fernando Perlatto  
Diretor da Faculdade de Educação: Prof. Dr. André Silva Martins



Endereço para correspondência:  
Faculdade de Educação / Centro Pedagógico  
Campus Universitário da UFJF  
CEP: 36036-330 - Juiz de Fora MG  
Telefone/Fax: (32) 2102-3656  
E-mail: revista.edufoco@ufjf.edu.br  
Home Page: www.ufjf.edu.br/revista.edufoco



Editora UFJF  
Rua Benjamin Constant, 790  
MAMM - Museu de Arte Moderna Murilo Mendes  
Centro - Juiz de Fora - MG  
CEP: 36015-400  
Telefax: (32) 3229-7646 / 3229-7645  
E-mail: editora@editoraufjf.com.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br  
Home Page: www.editoraufjf.com.br  
Home Page: educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco



#### Ficha Técnica

##### Diagramação

Carlos Eduardo de Oliveira Castro

##### Indexadores

- <http://www.geodados.uem.br>

##### Arte e Diagramação da Capa

João Luiz Peçanha Couto

- <http://ibict.br/comut/htm>

Carlos Eduardo de Oliveira Castro

- [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

- [www.bve.cibec.inep.gov.br](http://www.bve.cibec.inep.gov.br)

##### Foto capa

João Luiz Peçanha Couto

- [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

- [diadorim.ebict.br](http://diadorim.ebict.br)

##### Bolsistas da Revista

Larissa Oliveira

- Livre Revistas de Livre Acesso - CNEN

Marianna Palace Cardoso

- Portal de Periódicos CAPES

##### Revisão Geral

Marianna Palace Cardoso



#### Ficha Catalográfica



Educação em Foco: revista de educação / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico – Vol. 23, n. 2 (mai. 2018 / ago. 2018) – Juiz de Fora : EDUFJF, 2015 – 355 p.

Quadrimestral

Disponível em: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>

ISSN 0104-3293 (Versão impressa)

ISSN 2447-5246 (Versão on-line)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Centro Pedagógico.

CDU 37



Ficha catalográfica elaborada por Adriana A. Oliveira – Bibliotecária – CRB6/1537

**Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização da editora.**

## EDUCAÇÃO EM FOCO – ISSN 0104-3293

### CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO

Prof. Dr. Aimberê Quintiliano (Editor-Chefe)  
Prof. Dr. Daniel Cavalcanti Albuquerque Lemos  
Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno  
Profa. Dra. Kátiuscia Vargas Antunes  
Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome  
Prof. Dr. Wilson Alviano Jr

### CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari - Universidade de Genebra - Suíça  
Prof. Dr. Adrian Ascolani - Universidade Nacional de Rosário - Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cecilia Vergara Del Solar - Universidade Diego Portales - Chile  
Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira - Universidade de Coimbra - Portugal  
Prof. Dr. Bernard Fichtner - Universidade de Siegen - Alemanha  
Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar - Flaco - Argentina  
Prof. Dr. Fernando Bárcena - Universidade Complutense de Madrid - Espanha  
Prof. Dr. Fernando Hernandez - Universidade Barcelona - Espanha  
Prof. Dr. Hubert Vincent - Universidade de Rouen - França  
Prof. Dr. Jean Hébrard - École des Hautes Études en Sciences Sociales - França  
Prof. Dr. Manuel Sarmento - Universidade do Minho - Portugal  
Prof. Dr. Michalis Kontopodis - Universidade de Roehampton - Inglaterra  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Louro Felgueiras - Universidade do Porto - Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Eliana Castillo Gallardo - Universidade Diego Portales - Chile

### CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Ivenicki (ex - Ana Canen) - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Chystina Venancio Mignot - UERJ  
Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior - UFSCAR  
Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho - UFU  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzani Cassiani - UFSC  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Nunes - UFF  
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira - UNIMEP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Barros da Silva Freire Andrade - UFMT  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Gonçalves Vidal - USP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edméia Oliveira dos Santos - UERJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Santos Schapper - UFJF  
Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves - CEFET-MG  
Prof. Dr. José Silvério Baia Horta - UFAM  
Prof. Dr. Laerthe de Moraes Abreu Junior - UFSJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Ciomar Macedo Faria - UERJ  
Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Becker Soares - UFMG  
Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU  
Prof. Dr. Marcio da Costa - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes de A. Fávero - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lidia Bueno Fernandes - UNB  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Assunção Freitas - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Eglér Mantoan - UNICAMP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Bittar - UFSCar  
Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio - UNICAMP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neuza Salim - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilda Alves - UERJ  
Prof. Dr. Osmar Fávero - UFF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemary Dore Heijmans - UFMG  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimar de Fátima Oliveira - UFMG  
Prof. Dr. Rubem Barbosa Filho - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Zakia - USP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha Oliveira - UEM  
Prof. Dr. Orlando Ednei Ferretti - UFSC  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Duarte - UFRR  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Alves Martins Chaigar - FURG  
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - UFU



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA REVISTA EDUCAÇÃO EM FOCO.... 491

*Aimberê Quintiliano*

PARA BEM CONDUZIR A MOCIDADE ESTUDIOSA: OS  
AGENTES ESCOLARES DO IMPERIAL COLLEGIO DE  
PEDRO SEGUNDO ..... 493

*Carlos Fernando Ferreira Cunha Junior*

EM RAZÃO DE QUE SE EDUCAM AS CRIANÇAS: DA  
APRENDIZAGEM OU DO DESEMPENHO ESCOLAR?..... 517

*Karlane Holanda Araujo*

*Raimundo Hélio Leite*

*Sylvie Lins*

MODERNIZAÇÃO ECONÔMICA E FORMAÇÃO DE FORÇA  
DE TRABALHO: O COLÉGIO POLIVALENTE DE UBERABA  
(1971-1982) ..... 541

*Renant Araújo Morais*

*Wenceslau Gonçalves Neto*

O PAPEL DA PESQUISA NO TRABALHO DOCENTE ..... 569

*Débora Roquini de Souza*

*Celso Vallin*

DISCURSOS QUE PRODUZEM SABERES E ESPECIALISTAS  
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS ..... 597

*Cinara Franco Rechico Barberena*

VARGAS E O ESCOTISMO: HISTÓRIA, DECRETOS E  
DOCUMENTOS (1930 - 1945) .....619

*Mariza da Gama Leite de Oliveira*

DIÁLOGOS DE RESISTÊNCIA: ATIVIDADE DOCENTE E O  
ENSINO DE MATEMÁTICA.....645

*Luciana Pereira de Sousa  
Carmem Lucia Artioli Rolim*

SUBJETIVA INDIRETA LIVRE E DISCURSO INDIRETO  
LIVRE: PLANO-SEQUÊNCIA E ESCRITURA LITERÁRIA EM  
PASOLINI E BAKHTIN\* .....669

*Luciano Ponzio<sup>1</sup>*

ESTUDO COMPARATIVO ENTRE JOVENS CHINESES E  
BRASILEIROS: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE  
MUNDOS NÃO TÃO DISTANTES .....693

*Ricardo Gonçalves Severo*

PERSPECTIVA DE ANÁLISE DO ACESSO À LEITURA PARA  
ALÉM DOS MUROS ESCOLARES.....703

*Josilene Maria Conceição  
Telma Ferraz Leal*

# APRESENTAÇÃO DA REVISTA EDUCAÇÃO EM FOCO

APRESENTAÇÃO DA  
REVISTA EDUCAÇÃO  
EM FOCO

---

## **Organizado por:**

*Daniel Cavalcanti  
Aimberê Quintiliano*

A revista Educação em Foco, órgão oficial da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), foi publicada pela primeira vez em 1993, e depois de algum tempo para se firmar no campo, passou a ser publicada sem interrupção de 1996 até hoje. Nesses 24 anos de existência a revista cumpriu, e ainda cumpre, papel relevante na divulgação científica no campo da educação. Ela é instrumento de divulgação e de livre acesso aos artigos, frutos de estudos e pesquisas. A revista tem se constituído como interface com a produção científica de outras instituições nacionais e internacionais. Graças ao periódico, damos visibilidade a produção de pesquisas realizadas tanto no Brasil como no exterior.

Os temas tratados por nossas edições, nos artigos publicados com a colaboração de inúmeros pesquisadores nacionais e internacionais, com crescente demanda pela comunidade acadêmica, têm servido de intercâmbio com diversas instituições que muito enriquecem os debates no campo da educação. Portanto, a missão deste periódico é participar desse esforço de qualificação dos debates educacionais, frente às crescentes exigências e desafios na educação no país e no mundo, integrando-os num espaço acadêmico mais amplo, especialmente de línguas portuguesa, francesa, inglesa e espanhola, que são as principais línguas

de expressão dos nossos artigos. De 1999 até 2016 a revista publicou 38 volumes e 382 artigos sendo 324 contribuições de autores brasileiros de diferentes regiões do país e 58 de autores estrangeiros.

A revista, de 1993 até 2001, era publicada apenas no formato impresso com tiragens que variavam entre 1000 e 500 exemplares. Desde 2002, buscando ampliar as formas de acesso, a Educação em Foco passou a publicar no formato impresso e disponibilizando a partir de então seu conteúdo de forma gratuita na internet em página própria alojada no site da Universidade Federal de Juiz de Fora. A partir de 2013 a revista começou a implementar o Sistema de Editoração Eletrônica de Revista (SEER). A plataforma começou a ser utilizada em 2015 e atualmente estamos fazendo a migração dos artigos da antiga para a nova página e, em 2017, deixamos de publicar a versão impressa da revista, salvo exceções, concentrando esforços na publicação eletrônica. Em 2017 aprovamos o regimento interno da revista e definimos que a Educação em Foco tem como princípios:

- I – Respeito à diversidade, à dignidade e aos direitos fundamentais da pessoa humana;
- II – Liberdade de pensamento;
- III – Independência política;
- IV – Pluralismo de ideias e concepções educacionais;
- V – Democratização no acesso à informação;
- VI – Busca pela qualidade, eficiência e excelência em suas ações;
- VII – Gestão democrática.

A equipe editorial da revista Educação em Foco deseja a tod@s uma boa leitura!!!

*Daniel Cavalcanti e Aimberê Quintiliano*



# PARA BEM CONDUZIR A MOCIDADE ESTUDIOSA: OS AGENTES ESCOLARES DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO SEGUNDO

TO EDUCATE THE YOUNG: THE SCHOOL AGENTS OF  
IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO SEGUNDO

---

*Carlos Fernando Ferreira Cunha Junior<sup>1</sup>*

---

## Resumo:

Analisamos o contexto político e as intenções do governo imperial brasileiro em fundar o Imperial Collegio de Pedro Segundo (CPII), 1837, instituição secundária voltada para a formação da elite brasileira. A partir do conceito de cultura escolar, investigamos a normatização do CPII, suas finalidades, revelando especialmente as atribuições designadas aos reitores e professores, principais agentes escolares responsáveis pelo trabalho pedagógico a ser desenvolvido no Colégio. Concluímos que o discurso dos dirigentes imperiais sobre a importância dos professores do CPII não foi acompanhado de condições estruturais para o pleno exercício do seu ofício, especialmente no que diz respeito à remuneração, o que ocasionou faltas e atrasos recorrentes.

**Palavras-Chave:** Ensino Secundário; História; Colégio Pedro II.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora

We analyze the political context and intentions of the Brazilian imperial government in founding the Imperial Collegio de Pedro Segundo, 1837, a secondary institution focused on the formation of the Brazilian elite. Based on the concept of school culture, we investigated the standardization of CPII, its purposes, especially revealing the attributions assigned to the rectors and teachers, the main school agents responsible for the pedagogical work to be developed in the College. We conclude that the discourse of the imperial leaders on the importance of the CPII teachers was not accompanied by structural conditions for the full exercise of their office, especially with regard to remuneration, which caused recurrent absences and delays.

**Keywords:** High School; History; Colégio Pedro II.

## INTRODUÇÃO

O presente texto discute as intenções do governo imperial brasileiro em fundar o Colégio Pedro II, 1837, bem como, a partir do conceito de cultura escolar, analisa as funções e o papel designado aos reitores e professores da instituição em suas primeiras décadas de funcionamento.

Entendemos por cultura escolar um conjunto de teorias, princípios, normas e práticas sedimentadas ao largo do tempo no seio das escolas que permite, segundo Luciano Mendes de Faria Filho (2002) “articular, descrever e analisar, de uma forma muita rica e complexa, os elementos chaves que compõem o fenômeno educativo tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (p.16).

Nossa reflexão destaca os agentes escolares, em especial, reitores e professores do CPII, pois os dirigentes imperiais neles depositaram a crença e a confiança no êxito que deveria alcançar o projeto educativo desenvolvido na instituição. Neste sentido, concordamos com Dominique Julia (2001) quando

afirma que a cultura escolar de uma instituição educativa, suas finalidades e sentidos, não pode ser analisada sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes escolares que são chamados a desenvolver o trabalho pedagógico.

Nossa investigação foi realizada a partir da revisão da literatura sobre a história política e a história da educação brasileira no período imperial, mas, sobretudo, a partir de acervo sobre o Colégio Pedro II que está sob a guarda do Arquivo Nacional (Série IE4). Em especial, destacamos os ofícios e requerimentos enviados pelos Reitores do CPII ao Ministério do Império.

#### A fundação do Colégio Pedro II

Dois de dezembro de 1837. O futuro Imperador, Pedro II, completava doze anos de idade. Nesta data foi fundado o *Imperial Collegio de Pedro II* (CPII) para o qual seriam aproveitadas as antigas instalações do Seminário de São Joaquim, localizado na região central do Rio de Janeiro.

O rompimento formal com os laços portugueses em 1822 trouxe para a antiga colônia o desafio de transformar-se num Império autônomo. Fazer do país uma *Nação* era a tarefa a ser cumprida em longo prazo, cuja direção caberia inicialmente ao nosso primeiro imperador, o português Dom Pedro I.

O papel a ser desempenhado pela instrução pública do Império teria que ser mais eficaz do que o trabalho desenvolvido no tempo colonial, defendiam dirigentes da época. Não bastava instruir, ou seja, ensinar a ler, contar e escrever. Com vistas à construção e ao desenvolvimento da *Nação*, era preciso educar, difundir princípios éticos e morais considerados como fundamentais à convivência social (MATTOS, 1999).

Nos anos próximos à abdicação de Dom Pedro I e durante as Regências, os grupos políticos eram, de um lado, os *Restauradores ou Caramurus*, que insistiam na volta de Dom Pedro I ao poder. E, de outro lado, os *Exaltados ou Farroupilhas*, que pretendiam aproveitar a abdicação para constituir um governo mais democrático e com maior

autonomia para as províncias. No centro, encontravam-se os *Moderados ou Chimangos*, unidos pela preocupação de conservar a integridade territorial do Império.

A divisão dos grupos da elite, cada qual em busca de seu espaço na condução do Estado, somou-se às insurreições e revoltas populares acontecidas em várias províncias. Na Corte, segundo Lúcia Neves e Humberto Machado (1999), as principais figuras da elite política acreditavam que medidas descentralizadoras acalmariam os ânimos. Foi selado um compromisso entre as facções em conflito, materializado por meio do Ato Adicional de 1834, uma reforma da Constituição de 1824. Conservou-se a vitaliciedade no Senado e o Poder Moderador para satisfazer os *Restauradores*. De outro lado, aboliu-se o Conselho de Estado e ampliou-se o poder das províncias através da criação das Assembleias Provinciais, o que agradou *Exaltados* e alguns dos *Moderados*.

No entanto, as medidas não surtiram os efeitos esperados. A instabilidade nas províncias generalizou-se e a governabilidade do Regente Diogo Feijó ficou insustentável. Os *Moderados* aproximaram-se dos antigos *Caramurus* e passaram a defender o que denominaram de *Regresso*. Os grupamentos da elite política foram redefinidos em dois partidos: o *Progressista* e o *Regressista*. Diogo Feijó renunciou em setembro de 1837, assumindo seu lugar Pedro de Araújo Lima, *Regressista*. Em 1838, os *Regressistas* ou *Saquaremas* assumiram o controle do Estado Imperial, formando o chamado *Ministério das Capacidades*, no qual se distinguiu o deputado mineiro Bernardo Pereira de Vasconcellos, titular das pastas do Império e da Justiça.

O grupo Saquarema chamou para si a tarefa de *salvar* a sociedade brasileira do que considerava como *anarquia* e *desorganização*, problemas que, em sua concepção, poderiam romper a integridade do Império do Brasil, o domínio da elite e seus princípios. O *Regresso* instituiu um poder forte e centralizado, através do qual os Saquaremas buscariam construir e desenvolver o Império do Brasil.

Ser Regressista era difundir a ideia de que o período regencial havia sido um caos; era lutar contra a liberalidade política, fruto da autonomia dos governos provinciais; era fortalecer a autoridade do poder central para consolidar a Monarquia e preservar a unidade territorial do Império; era defender a continuidade do regime escravista de produção, no momento em que a política inglesa e as insurreições negras ameaçavam a sua manutenção. Enfim, era *regressar* às condições políticas e institucionais anteriores às medidas descentralizadoras do Ato Adicional de 1834, resgatando os princípios conservadores.

Os Saquaremas investiram na estratégia de restabelecer a autoridade monárquica e a figura simbólica do Imperador e em 23 de julho de 1840 foi efetuado o chamado *Golpe da Maioridade*. Dom Pedro II passou a governar oficialmente o Império do Brasil, dando início ao período conhecido como Segundo Reinado.

Centralização, ordem e civilização, palavras definem o projeto idealizado para a *Nação Brasileira* concebido pelos dirigentes saquaremas. Eles e Dom Pedro II fizeram da Coroa um partido. Através de ações políticas coordenadas e da construção de um aparato administrativo e burocrático subordinado a um único comando, procuraram exercer o poder de maneira vigorosa e central.

O processo de difundir e assegurar a adesão aos princípios conservadores incluiu em sua pauta a educação e a instrução que tornaram-se preocupações dos dirigentes saquaremas. Seus olhos estavam postos sobre todos, tanto sobre o homem comum, quanto sobre o grupo do qual faziam parte, a boa sociedade imperial. Ao promover sua intervenção no Estado, os Saquaremas construíam a si próprios e preparavam sua expansão (Mattos, *op. cit.*). Em nossa visão, este processo de expansão Saquarema ajuda a explicar a criação do Colégio Pedro II.

No Município da Corte, o ensino secundário era oferecido por seminários religiosos e colégios particulares,

predominando as aulas públicas avulsas do tempo colonial (Haidar, 1972). Seria preciso criar uma instituição que estivesse sobre o controle do Estado e que fornecesse uma formação secundária abrangente e distintiva, própria aos filhos da elite, jovens que, no futuro, após passarem pelas Academias Superiores, poderiam ocupar o mundo do governo imperial, garantindo assim, a expansão Saquarema.

#### Normas da cultura escolar do CPII

A fundação do CPII, em 1837, foi, sem dúvida, um momento importante da história do processo de escolarização do ensino secundário oficial no Brasil. O colégio foi o primeiro estabelecimento de ensino secundário organizado pelo governo central, a instituição educativa que estabeleceu uma forma escolar distinta de socialização (Vincent, Lahire & Thin, 2001) dos jovens da *boa sociedade* imperial brasileira.

O Decreto que converteu o Seminário de São Joaquim em CPII trouxe as primeiras disposições administrativas e pedagógicas da nova instituição:

§ 1º Hum Reitor, hum Syndico ou Vice-Reitor, um Thesoureiro, e os serventes necessareos.

§ 2º Os Professores, Substitutos e Inspectores dos alumnos que foram precisos para o ensino das materias do art. 3º, e direcção e vigia dos mesmos alumnos. No numero dos Professores he comprehendido o de Religião, que será tambem o Capellão do Collegio.

§ 3º Hum Medico e Cirurgião de partido (BRASIL, op. cit.).

Em 31 de janeiro de 1838, o governo baixou o Regulamento n.8 (BRASIL, 1838), um extenso documento que objetivava instituir, ordenar e normatizar toda a estrutura administrativa e pedagógica do CPII. O documento é a expressão jurídica de uma das primeiras iniciativas do governo imperial central em prol da organização da instrução pública secundária no Brasil.

A elaboração do Regulamento n.8 esteve sob a responsabilidade direta de Bernardo Pereira de Vasconcellos, líder Saquarema, na época, Ministro do Império, cargo de fundamental importância na estrutura do governo imperial brasileiro.

Conhecido no CPII como o *pai* da instituição, o mineiro Bernardo de Vasconcellos teve sua formação superior realizada em Portugal. Bacharel em Direito e conhecedor da estrutura dos principais colégios europeus, ele coordenou a organização do CPII e acompanhou de perto os primeiros anos do seu funcionamento. Para auxiliá-lo, Vasconcellos mandou vir da província de Minas Gerais, Leandro Rebello Peixoto e Castro, religioso tridentino e educador, um dos fundadores do importante Colégio do Caraça (Carrato, 1970; Andrade, 1992). O experiente Padre Leandro ajudou Vasconcellos a elaborar o estatuto do CPII e assumiu o cargo de Vice-Reitor, ajudando o Reitor, o também religioso Frei Antônio de Arrábida, a dirigir o Colégio.

Em 25 de março de 1838, na cerimônia de abertura das aulas do CPII, Bernardo Pereira de Vasconcellos fez a entrega simbólica do Regulamento n.8 ao primeiro Reitor do CPII, frei Antônio de Arrábida. Disse o Ministro do Império:

Exmo. e Revmo. Sr. De ordem do Regente Interino, em Nome do Imperador, venho, investir a V. Excia. do Regime dêste Colégio e entregar-lhe o seu Regulamento [...] uma casa de educação, que ocupa tantos empregados e acomoda tantos domésticos, precisa de regras permanentes, que bem assinalem os direitos e os deveres de cada um dêles, para que nem o arbitrário domine, nem o conflito embarace, nem a confusão prejudique à mocidade estudiosa. [...] notará V. Excia. que a maior parte de suas disposições respeitam mais aos Professôres e Inspectores, do que aos alunos; pendendo dêles a moralidade conduta e aproveitamento nos estudos dos Colegiais; e sendo o principal intuito do Gôverno prevenir para não ter ocasião de punir, a severidade da disciplina deveria pesar mais sôbre êsses empregados, do que sôbre os alunos, fáceis de conduzir quando a vigilância e o respeito lhes assinala a estrada (Vasconcellos, 1950, p.178-179).

A estrutura e o conteúdo do projeto pedagógico a ser desenvolvido no CPII estavam apresentados no Regulamento n.8. Seu êxito já havia sido testado pela experiência e pela prática em colégios de *países esclarecidos*. Restava fazer com que o conjunto de normas *consagrado* no documento fosse *religiosamente observado* e fielmente cumprido. Neste sentido, Bernardo de Vasconcellos ressaltou a importância dos *empregados* do Colégio, para quem estava voltada a maior parte das disposições dos estatutos do CPII, pois, na visão do Ministro, dependia das ações desses indivíduos a perfeição do trabalho a ser desenvolvido na instituição.

O Regulamento n.8 normatizou, de forma detalhada, as funções que cada um dos profissionais do CPII deveria cumprir, um conjunto de informações que nos ajuda a perceber as expectativas dos dirigentes imperiais com relação a estes indivíduos e aos resultados da formação secundária ali ministrada.

## OS PRINCIPAIS AGENTES ESCOLARES DO CPII

### 1. OS PRIMEIROS REITORES E VICE-REITORES:

Cabia ao Reitor do CPII, de acordo com o Regulamento n.8, “dirigir e administrar o Collegio, cujos Empregados todos lhe serão subordinados, no que respeita á sua funções” (p.62). O Reitor era o principal responsável pela direção e fiscalização das orientações prescritas para os demais empregados da instituição. Deveria ele “intimar, e fazer executar as ordens, determinações, e decisões relativas ao Collegio [...] inspecionar tudo o que respeita á Religião, costumes, ordem, e estudos” (p.62).

Uma série de outras tarefas era de responsabilidade do Reitor: nomear e suspender os inspetores de alunos; contratar os serventes necessários ao CPII; dirigir seu regime econômico; visitar diariamente a enfermaria, o refeitório e os dormitórios



dos alunos; freqüentar as lições dos professores; percorrer as salas de estudo, especialmente no tempo da *Oração Commum*; examinar diariamente os relatórios dos inspetores e, caso fosse necessário, fazer com que os alunos viessem à sua presença para “castiga-los severamente, reprehende-los, ou exhorta-los” (p.62); assistir, aos domingos, a leitura solene do mapa semanal do comportamento e trabalho dos alunos; compor a comissão responsável pelos exames dos alunos; escolher os livros da biblioteca do Colégio e opinar na formação do catálogo das obras para as aulas; participar, fiscalizar e, de acordo com seu juízo, proibir ou permitir que os alunos emitissem ou recebessem correspondências; vistoriar e dar ou não a licença para que os alunos tivessem outros livros além daqueles empregados nas aulas; despedir o aluno quando tivesse cometido falta grave contra os costumes, a religião e a disciplina; determinar a temática da dissertação e do discurso que deveriam ser compostos pelos alunos com vistas à obtenção de um prêmio ao final do ano; receber e dirigir reclamações ao governo das faltas e transgressões de empregados que ele não pudesse demitir; presidir o Conselho Colegial<sup>2</sup> que deveria reunir-se na primeira segunda-feira de cada mês; mandar para os responsáveis dos alunos, de três em três meses, informações sobre seus procedimentos, progressos e estado de saúde; remeter ao Ministro do Império, no fim do 5º e do 10º mês do ano escolar, relatórios contendo informações sobre “a disciplina, estudos, e geralmente sobre o estado moral do Collegio, ajuntando-lhe notas circunstanciadas sobre cada hum dos Alumnos” (p.63).

Esse conjunto de responsabilidades dado ao Reitor demonstra a importância do cargo na estrutura administrativa e pedagógica planejada para o CPII. Como podemos perceber, praticamente todas as ações dos demais profissionais do Colégio estavam sob sua ordem e fiscalização. No entanto,

<sup>2</sup> O Conselho Colegial deveria ser composto pelo Reitor, pelo Vice-Reitor e pelos professores do CPII. Foi instituído somente no ano de 1880.

sua autonomia era relativa, pois vários de seus atos e decisões deveriam ser avaliados e aprovados pelo Ministro do Império, pessoa responsável por escolher o Reitor e o Vice-Reitor do CPII.

Os Reitores do CPII eram considerados autoridades do ramo da instrução pública, efeito do prestígio proporcionado a eles pela instituição. Eram regularmente convocados pelo Ministro do Império e pelo Imperador para discutir e colaborar com temas pertinentes ao ramo da instrução na Corte e nas províncias.

Ao promover a criação do CPII, o Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcellos nomeou o Frei Dom Antônio de Arrábida para exercer o cargo de Reitor do Colégio. O Bispo de Anemúria era figura conhecida publicamente. O português veio para o Brasil com a corte lusitana em 1808 e aqui assumiu o comando da Imprensa Régia, entidade responsável por examinar e fiscalizar os periódicos e livros que fossem publicados no país. Segundo Vasconcellos (*op. cit.*), a escolha recaiu sobre Antônio de Arrábida por “sua sabedoria e suas virtudes” (p.177).

Religioso, censor, experiente e o responsável pela educação da nobreza portuguesa em terras brasileiras. Estes parecem ter sido os atributos que levaram Vasconcellos a escolher Antônio de Arrábida como Reitor do CPII. No entanto, durou apenas alguns meses a reitoria do Bispo, pois, de acordo com Dória (*op. cit.*), o Frei teve que se afastar do cargo devido a problemas de saúde. O CPII passou a ser dirigido, a partir de outubro de 1838, por seu Vice Reitor, o padre Leandro Rebello Peixoto e Castro, indivíduo que junto a Vasconcellos havia concebido o estatuto e o modo de organização da instituição.

O cargo de Vice-Reitor ocupava o segundo lugar em importância na estrutura do CPII. Ele deveria substituir o Reitor em todas as funções nos casos de falta ou impedimento do exercício do cargo. Era uma espécie de inspetor geral, cujas funções principais eram “vigiar pessoalmente o levantar e o

deitar dos Alumnos, a entrada e sahida das Aulas, o Refeitorio, e Locutorio” (BRASIL, 1838, p.63); vistoriar os alunos quando saíssem em passeios; fiscalizar o trabalho dos demais empregados do Colégio; e, especialmente, inspecionar tudo quanto respeitasse ao ensino e à disciplina.

## 2. OS PROFESSORES.

Bernardo Pereira de Vasconcellos, em discurso na cerimônia de abertura das aulas do CPII, destacou a importância do papel a ser desenvolvido pelos professores da instituição. Em última instância, as tarefas de instruir e educar os alunos do Colégio da Corte estariam sob a responsabilidade direta desses profissionais, cuja responsabilidade era

não só ensinar a seus Alumnos as Letras, e as Sciencias, na parte que lhes competir, como tambem, quando se offerecer occasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deos, para com seus Pais, Patria, e Governo (BRASIL, 1838, p.65).

Os objetivos que o governo imperial almejava alcançar com relação ao CPII e à formação secundária por ele oferecida, exigiam que o corpo docente recrutado para iniciar o trabalho da instituição fosse criteriosamente escolhido.

Os documentos que normatizaram a estrutura administrativa e pedagógica do CPII, quais sejam, o Decreto de 2/12/1837 e o Regulamento n.8, revelam pouco sobre as formas e os critérios utilizados para compor o quadro de professores do Colégio. De acordo com o Decreto de 1837, poderiam ser chamados para o cargo “os Professores publicos desta Corte, de latim, grego, francez, inglez, philosophia racional e moral, e rethorica” (p.60). E, segundo o Regulamento n.8, os professores do CPII deveriam ser “nomeados pelo Governo, dando preferencia aos Empregados do Collegio, que se acharem habilitados” (*op. cit.*, p.65).

Coube diretamente ao Ministro Bernardo de Vasconcellos selecionar a primeira turma de professores do

CPII, já que não existiam normas oficiais que orientassem o processo de recrutamento destes profissionais. Foram nomeados por Decreto de 29/04/1838 (Brasil, 1838b):

- Joaquim Caetano da Silva - assumiu as cadeiras de Retórica, Gramática Portuguesa e Grego. Graduou-se em Medicina, em 1837, pela Faculdade de Montpellier, na França.

- Justiniano José da Rocha - professor de Geografia, História Antiga e História Romana. Fez o curso secundário na França, no Colégio Henrique IV. Formou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo.

- Emílio Joaquim da Silva Maia - cadeiras de Ciências Naturais e Aritmética. Graduou-se no curso de Filosofia, em Coimbra, e também em Medicina, na França.

- Domingos José Gonçalves de Magalhães – assumiu a cadeira de Desenho. Graduou-se em Medicina, em 1832. Passou vários anos na Europa e lá, em 1836, publicou *Suspiros Poéticos e Saudades*, obra considerada como o marco do Romantismo no Brasil.

- Januário da Silva Arvellos - era professor de Música. Sobre ele, Dória (*op. cit.*) argumenta que “no seu tempo, teve notoriedade que não padece dúvida” (p.57).

Os primeiros professores do CPII, na época de sua contratação, eram destaques da vida pública brasileira, seja no ramo da política - Joaquim Caetano da Silva e Justiniano José da Rocha; nas letras - Domingos José Gonçalves de Magalhães; nas artes - Januário da Silva Arvellos; ou nas ciências - Emílio José da Silva Maia.

A formação acadêmica, a erudição e a notoriedade foram os principais critérios que nortearam a escolha de Bernardo de Vasconcellos. No entanto, em análise a documentos que apresentam as solicitações de diversos indivíduos requisitando sua contratação como docentes do CPII, percebemos que muitos deles reuniam as mesmas condições destes que foram escolhidos pelo Ministro do Império. Assim, suspeitamos de

que o conhecimento, a estima e a confiança podem ter sido critérios definidores das escolhas por Vasconcellos.

O ingresso no corpo docente do CPII foi realizado mediante livre nomeação do governo imperial até 1847. Neste ano aconteceu o que Escagnolle Dória considerou como o primeiro indício de concurso na instituição, quando os candidatos à cadeira de *História e Geografia Descritiva* foram examinados numa prova de títulos.

A partir de 1854, outros procedimentos foram adotados no processo de seleção dos professores do CPII. O Decreto 1331-A de 17/02/1854 manteve a prova de títulos e instituiu as provas de conteúdo. No entanto, de acordo com o Decreto 1556 de 17/02/1855, notamos que as cadeiras vagas do CPII deveriam ser distribuídas primeiramente pelos professores do Colégio. Somente após esta distribuição, os concursos seriam abertos. Tais concursos valorizavam a experiência do candidato no próprio Colégio. Isso era avaliado e pontuado na prova de títulos, sendo que no caso de empate, como determinava o artigo 36 do Decreto 1556 de 17/02/1855 seriam preferidos: “1º Os Repetidores do Collegio. 2º Os Bachareis em letras pelo mesmo Collegio”.

A partir da década de 1870, o processo seletivo para o quadro docente do CPII passou a ser efetivamente regulado. Vaga uma cadeira no Colégio, o governo imperial determinava os prazos das inscrições e das diferentes provas - títulos, conteúdo e defesa de tese. Este momento marca a passagem de uma seleção discricionária dos professores do Colégio para uma outra, elaborada a partir do concurso, sistema que define, de acordo com Dominique Julia (2001), “tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma cultura profissional a se possuir” (p.30).

Os professores eram os profissionais que passavam mais tempo e que estavam mais próximos dos alunos do CPII. Em suas atuações o governo imperial depositava as expectativas em termos da instrução, da educação e da capacitação dos

discentes da instituição. Assim, compreendemos porque a maior parte das obrigações impostas no Regulamento n.8 estava voltada para os professores. Destes, segundo Bernardo de Vasconcellos (*op. cit.*), pendia “a moralidade conduta e aproveitamento nos estudos dos Colegiais” (p.179).

Ainda que os professores fossem os maiores exemplos a serem seguidos pelos alunos, as fontes sobre o cotidiano do CPII revelaram um problema recorrente: as faltas e atrasos. Estava explícita no Regulamento n.8 a necessidade de ser pontual, uma norma expressamente dirigida aos professores que deveriam “entrar nas Aulas, ás horas prescriptas” (Regulamento n.8, p.65).

Esse foi um dos problemas que affligiu o governo imperial durante os primeiros anos de funcionamento do CPII, pois não foram raros os atrasos e as faltas praticadas pelos professores. Além de maus exemplos para os alunos, o atraso e a falta dos professores geravam a necessidade de improvisos para ocupar o tempo dos discentes sem aulas, o que prejudicava o andamento da mecânica escolar da instituição.

Num primeiro momento, os atrasos não foram punidos e foi adotada, de forma extra-oficial, a prática do *quarto de hora*, uma tolerância de quinze minutos para além da hora prevista. No entanto, o problema agravou-se e, na tentativa de controlá-lo, foram elaborados os Mapas de Faltas dos Professores do Collegio de Pedro 2<sup>o</sup><sup>3</sup>. Estes documentos eram assinados pelos Reitores do Colégio e remetidos aos Ministros do Império. Dos mapas constam a relação nominal dos professores e suas respectivas faltas cometidas durante os meses que compunham o ano escolar.

Em 1846, o Ministro Joaquim Marcellino de Brito afirmou que as faltas dos professores do CPII haviam chamado a atenção de Dom Pedro II. Segundo Brito, o Imperador teria cobrado providências do Reitor para sanar o problema:

---

<sup>3</sup> Mapas dos anos 1844, 1845 e 1846, documentos localizados no Arquivo Nacional.

estranhe aquelles professores, que não justificarão as suas faltas, o desleixo que tem mostrado ao cumprimento dos seus deveres; fazendo elles sentirem que o mesmo Augusto Senhor espera seja esta a ultima vez que se torne necessario chama-los por este modo á observancia desse deveres.<sup>4</sup>

O poder de fiscalização e ação do Reitor foi colocado em dúvida, pois o governo decidiu retomar a prática de enviar examinadores externos ao CPII para verificar o comportamento e a assiduidade dos seus professores.

Em 1849, a prática do *quarto de hora* foi extinta pelo Ministro Visconde de Mont’Alegre que buscou por meio da legislação “*regular a hora da entrada dos mesmos Professores, de maneira que se fiscalize, e puna qualquer impontualidade da parte deles*” (Brasil, Decreto 598 de 25/03/1849, p.69). Assim, o professor que não se achasse no Colégio na hora determinada para sua lição deveria ser considerado faltoso, sendo descontado do seu vencimento o equivalente ao tempo perdido.

O governo imperial agiu com rigor contra os professores faltosos, executando os descontos em seus vencimentos e destituindo alguns do cargo, conforme relatou o Ministro do Império José da Costa Carvalho. Segundo ele, o Decreto 598 “regulou de huma maneira mais conveniente a fiscalização da assiduidade dos Professores [...] sendo esta medida acompanhada da destituição de alguns Professores, e sua substituição por pessoas mais idoneas” (Relatório do Ministério do Império, 1850, p.18).

As medidas foram acompanhadas pela insatisfação e indignação de alguns dos professores do CPII que enviaram ao Ministério do Império uma representação exigindo uma série de providências:

<sup>4</sup> Documento localizado no Arquivo Nacional, Série IE4/94.

- 1º Contra ordens que lhes manda provar a falta com antecedência à hora da aula.
- 2º Aceitar atestados de moléstia para as faltas.
- 3º Folga com relação ao início dos horários das aulas.
- 4º Descontos na proporção dos dias do mês e não dos dias letivos.
- 5º Quando chamar atenção dos professores, reitor e agentes, o façam não ostensivamente e que os agentes não se achem superiores aos professores.<sup>5</sup>

O governo imperial não atendeu às solicitações dos professores, mas o documento revela a tensão estabelecida entre alguns dos profissionais do CPII, especialmente entre professores, Reitor e bedel.

A problemática das faltas e dos atrasos dos professores ultrapassou os muros do CPII, chegando a arranhar a imagem e o prestígio da instituição junto à população. Em 1853, tivemos notícia de um pai que retirou seu filho do Colégio por causa das recorrentes faltas dos professores, como relatou o Reitor Jozé de Souza Corrêa:

Á tres dias veio aqui o Pae d'um alumno dizer-me que retirava seu filho d'este Collegio, visto que eu não dava as providencias, como se esperava, para que os Professores fossem pontuaes no desempenho de seos deveres, que n'essas hypotheses, é que elle tinha matriculado o seu filho<sup>6</sup>.

Em 1854, o Ministério do Império baixou um regulamento para orientar a instrução secundária em todo o Município da Corte. O documento deu atenção especial à falta de assiduidade dos professores do CPII:

<sup>5</sup> “Representação dos Professores do Collegio de Pedro II contra o modo de provar a justiça das faltas e reconhecimentos dos atestados de moléstias, sobre as folgas, descontos de salário e vigilância que sobre os docentes deve exercer o Reitor”. Documento de 20/06/1850, Biblioteca Nacional, código II – 34, 35, 27.

<sup>6</sup> Ofício do Reitor do CPII Jozé de Souza Corrêa enviado ao Ministro Francisco Gonçalves Martins em 22/02/1853. Arquivo Nacional, código IE4-35.



Art. 51. Os professores deverão: 1º Comparecer nas aulas, e dar lições nos dias, e horas marcadas, e no caso de molestia participal-o ao Reitor do estabelecimento, ficando sujeitos ao ponto. O não comparecimento nas aulas, ou no acto de exame, ou congregação, privará da gratificação correspondente ao dia, ou dias que o professor houver faltado, ainda que seja por motivo justificado, salvo o caso de serviço publico obrigatorio por lei.<sup>7</sup>

As faltas dos professores do CPII não cessaram a partir das determinações do Regulamento de 1854. No entanto, diante do rigor das medidas que passaram a ser adotadas - a supressão das justificativas para as faltas - e da fiscalização adotada no CPII pelos representantes da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, o problema foi minimizado.

Como explicar os atrasos e as faltas dos professores do CPII?

Um primeiro argumento é apresentado por Joaquim Manuel de Macedo (1991) que relatou a dificuldade dos professores em chegar até o Internato do CPII, devido à longa distância, à precariedade do sistema de transportes e à insuficiência da ajuda de custo fornecida pelo governo imperial.

O problema não afligia somente aos professores do Internato. A principal razão para as faltas e os atrasos parece residir na insuficiência dos vencimentos pagos pelo governo imperial aos professores do CPII. O próprio relator da comissão externa designada pelo governo para fiscalizar o comportamento e assiduidade dos professores, o Visconde de Abbrantes, concluiu, em 1849, que o problema estava nos salários:

<sup>7</sup> Ver “Regulamento alterando algumas disposições dos actuaes Regulamentos relativos aos estudos da instrução secundaria do Municipio da Corte”. In: Collecção de Leis do Imperio do Brazil. Tomo XX. Parte I. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1857, p.398-399.

Sendo abundantes as Cazas de Ensino, que existem nesta Capital, e que pagão com largueza aos Mestres que nella se empregão, creio ser quase-impossivel, que o Collegio Pedro 2º, embora protegido e honrado pelo Governo Imperial, ache Proffessores idoneos e assiduos, que se compromettão a dar 25, 15, e 13 lições por semana, de latim, inglez, e allemão, mediante a gratificação de 66/000, e 50/000 por mes. O factio de M. Norris, habil Mestre de Inglez, que deixou o Collegio para ensinar no Botafogo, onde alem de ter caza, cama, e mesa perceba 70/000 por mes, demonstra a inconveniencia da mesquinhez que julgo condenavel<sup>8</sup>.

José Costa Carvalho, Ministro do Império, também concordava com a ideia de que os vencimentos dos professores do CPII não eram suficientes para suas despesas, destacando em seu relatório de 1850, a necessidade de “hum auxilio pecuniario que suppra a insufficiencia de sua rendas” (Brasil, Relatório do Ministério do Império de 1850, p.11).

Os professores do CPII, em busca de aumentar seus rendimentos, lecionavam em outras instituições de ensino, principalmente colégios particulares, o que gerava os atrasos e as faltas. Alguns, inclusive, retiraram-se da instituição, preferindo os particulares. No entanto, a maioria dos professores permanecia, o que pode ser também explicado pelo prestígio e pela honra conferidos por pertencer ao corpo docente do Colégio da Corte.

Em 1857, o governo imperial procurou intervir no trabalho dos professores do CPII realizado fora da instituição. O Regulamento baixado com o Decreto de 24/10/1857 (BRASIL, 1857) proibiu os docentes de dirigir colégios particulares e de lecionar nestes estabelecimentos as mesmas cadeiras que estavam sob sua responsabilidade no Colégio da Corte. Num primeiro momento, a criação do Internato compensou as perdas financeiras resultantes da medida

<sup>8</sup> Ofício do Comissário Visconde de Abbrantes enviado para Visconde de Albuquerque em 6/01/1849. Arquivo Nacional, código IE4-32.

adotada, pois os professores duplicaram sua carga horária e seus vencimentos. No entanto, o desgaste resultante do intenso trabalho que desenvolviam no Colégio e a desvalorização dos seus rendimentos fizeram com que parte dos professores voltasse a procurar as instituições particulares, ocasionando novamente as faltas e os atrasos. O governo retomou a medida proibitiva que regulava o trabalho dos professores fora da instituição através do Decreto 4036 de 4/12/1867 (Brasil, 1867), desta vez sem qualquer compensação para os docentes. Alguns saíram do Colégio e a maioria que permaneceu intensificou as reivindicações em prol da elevação dos vencimentos. Os Reitores passaram a expressar as reclamações dos docentes por meio de ofícios enviados ao Ministério do Império. Em 1871, Manoel Pacheco da Silva cobrou do governo imperial o aumento dos vencimentos dos professores ou a supressão do Decreto de 1867. Em sua justificativa, o Reitor comparava os vencimentos dos professores do CPII com aqueles recebidos pelos lentes das Faculdades de Direito e Medicina. Assim, se por um lado eram iguais os salários recebidos por ambos os grupos, por outro, de acordo com o Reitor, os professores das faculdades gozavam de algumas vantagens, pois trabalhavam menos que os do CPII e ainda estavam liberados pelo governo para lecionar em outros estabelecimentos de ensino sem qualquer restrição.

A discussão sobre os vencimentos recebidos pelos professores do CPII ajuda-nos a perceber que a imagem do colégio construída por uma determinada historiografia enquanto padrão ideal do ensino secundário brasileiro durante o Império necessita de questionamentos e revisões.

Os atrasos e as faltas cometidas pelos professores do CPII eram considerados maus exemplos para os alunos da instituição. E problemas ainda mais graves ocorreram no Colégio, como observamos pelo caso de um professor que foi demitido por corrupção. O fato aconteceu, em 1848, com o lente de Inglês. Segundo o Reitor Joaquim Caetano da Silva, o professor, no dia anterior aos exames gerais, prometeu a alguns

alunos que garantiria suas aprovações, caso pagassem a ele uma determinada importância em dinheiro. O Reitor denunciou a proposta ao Ministro do Império, afirmando que o professor de Inglês “*abriu uma subscrição entre o alumnos que lhe rendeu trezentos e tantos mil réis*”. O indivíduo foi exonerado do CPII, pois havia cometido um ato considerado de extrema gravidade, antecipadamente proibido por uma norma do Regulamento n.8 (*op. cit.*) que impedia os professores de “*aceitar dos Alumnos retribuições, ou presentes de qualquer natureza que sejam*” (p.65).

O Regulamento n.8 visava normatizar toda a organização administrativa e pedagógica do CPII. Seu conteúdo disciplinar revela a preocupação dos dirigentes imperiais com as atitudes de alunos e empregados que viessem prejudicar o andamento do projeto de formação da elite brasileira e arranhar a imagem do Colégio da Corte. Demonstramos alguns problemas que afetaram o ensino ministrado na instituição e a imagem da mesma. As atitudes indesejáveis eram prontamente punidas, meio de sanar os problemas e de evitar, através do exemplo, que outros ocorressem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou o contexto político que ajuda a explicar a iniciativa do governo imperial brasileiro em fundar o CPII no ano de 1837. Trabalhamos com fontes diversas, mas enfatizamos a legislação da época que nos apresenta as tentativas de regulação da cultura escolar do colégio em seus primeiros anos de funcionamento. Enquanto projetos, percebemos que vários foram os problemas que afetaram a aplicação das normas e das estratégias de ordenamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo CPII.

O Regulamento n.8 visava normatizar toda a organização administrativa e pedagógica do CPII. Seu conteúdo disciplinar revela a preocupação dos dirigentes imperiais com as atitudes de alunos e empregados que viessem prejudicar o andamento do projeto de formação da elite brasileira em arranhar a imagem do Colégio da Corte.

Analisamos mais detidamente as funções designadas pelos dirigentes imperiais aos principais agentes escolares do CPII, reitores e professores. Os reitores eram escolhidos diretamente pelo Ministro do Império e ocupavam o cargo de principal importância no colégio. Em sua maioria eram autoridades no ramo da instrução pública e ex-professores da instituição.

Os primeiros professores do CPII foram escolhidos diretamente pelo reitor. Possuíam experiência com o ensino e, em geral, obtiveram formação em nível superior no estrangeiro. Somente a partir da década de 1870, o CPII colocou em prática um processo público de seleção para a contratação de professores.

Em nosso texto, a questão da insuficiência dos vencimentos recebidos pelos professores do CPII nos chamou a atenção. Ao mesmo tempo em que os dirigentes imperiais colocavam na figura do professor a responsabilidade principal pelo êxito do trabalho da instituição, o governo não forneceu a eles as condições estruturais ideais. Especialmente, citamos

a questão dos baixos salários recebidos pelos professores do CPII, o que gerou protestos, ausências e a impontualidade dos mesmos em suas atividades.

Não há dúvidas sobre a importância do CPII na história do ensino secundário brasileiro e temos demonstrado isso em nossas pesquisas que analisam a trajetória do colégio ao longo dos anos oitocentos. No entanto, a visibilidade dada à importância do *Colégio da Corte*, aquele considerado como a *menina dos olhos do Imperador*, precisa estar acompanhada de análises sobre seus problemas, seus desafios e dilemas, como no caso aqui apontado. Isso é fundamental para superarmos uma tendência laudatória que marcou os estudos históricos sobre o CPII e que pouco contribuiu para o avanço crítico da história da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mariza Guerra. **A Porta do Céu: a educação exilada – Colégio do Caraça**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1992.

BRASIL. **Decreto de 2 de dezembro de 1837**. Collecção das Leis do Imperio do Brazil.

BRASIL. **Regulamento n.8 de 31 de janeiro de 1838**. Collecção das Leis do Imperio do Brazil.

BRASIL. **Decreto de 29 de abril de 1838**. Collecção das Leis do Imperio do Brazil.

BRASIL. **Decreto 598 de 25 de março de 1849**. Collecção das Leis do Imperio do Brazil.

BRASIL. **Relatório do Ministério do Império de 1850**. Ministro José Costa Carvalho. Relatório de 1850, publicado em 1851.

BRASIL. **Relatório do Ministério do Império de 1857**. Ministro Pedro de Araújo Lima. Relatório de 1857, publicado em 1858.

BRASIL. **Relatório do Ministério do Império de 1867**. Ministro José Joaquim Fernandes Torres. Relatório de 1867, publicado em 1868.

CARRATO, José Ferreira. **O Caraça Português**. São Paulo: USP, 1970.

DÓRIA, Escragnolle. **Memória-Histórica do Colégio Pedro II: 1837-1937**. 2ª edição. Brasília: INEP, 1997.

HAIDAR, Maria de Lourdes M. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, janeiro/junho, p.9-43, 2001.

MACEDO, Joaquim Manoel de. **Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Garnier, 1991.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Squarema**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Access, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das; MACHADO, Humberto Fernandes. **O Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. Discurso de inauguração das aulas do Colégio Pedro II. **Studia**, ano 1, n.1, dezembro, Rio de Janeiro, p.177-179, 1950.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, jun, p.7-48, 2001.



# EM RAZÃO DE QUE SE EDUCAM AS CRIANÇAS: DA APRENDIZAGEM OU DO DESEMPENHO ESCOLAR?

CONTINUED TEACHER EDUCATION: PEOPLE WITH  
INTELLECTUAL DISABILITIES AT WORK

---

*Karlane Holanda Araujo<sup>1</sup>*  
*Raimundo Hélio Leite*  
*Sylvie Lins*

---

## Resumo:

O objetivo deste artigo é discutir o cerne da questão em razão de que se educam as crianças, estabelecendo um confronto entre as concepções interacionistas acerca da aprendizagem e a premissa de maximizar o rendimento escolar infantil para obter melhor rentabilidade do investimento público. Conclui-se que as convicções de Piaget, Wallon e Vygostky, embora apresentem abordagens distintas, partem do pressuposto de que a criança deve ser percebida como um todo integrado, e não restrita ao seu aspecto cognitivo. Entretanto, na prática, devido à supremacia da lógica neoliberal, as teorias interacionistas estão sendo desprezadas e subutilizadas nas escolas de educação infantil e ensino fundamental em detrimento da política contemporânea de avaliação educacional, que tende a massificar e a classificar nossas crianças em nome de uma educação de qualidade, a qual se legitima a partir dos resultados dos testes padronizados.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Criança. Rendimento escolar.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará

The purpose of this article is to discuss the crux of the matter because of that educate children, establishing a confrontation between interactionist conceptions about learning and the premise of maximizing children's school performance for improved return on public investment. We conclude that Piaget's beliefs, Wallon and Vygotsky, although they have different approaches, based on the assumption that the child should be seen as an integrated whole, and not restricted to its cognitive aspect. However, in practice, due to the supremacy of neoliberal logic, interactionist theories are being neglected and underutilized in preschools and elementary schools to the detriment of contemporary politics of educational assessment, which tends to popularize and to classify our children in the name of quality education, which is legitimate from the results of standardized tests.

**Keywords:** Learning. Child. School performance.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, temos políticas educacionais estaduais e municipais que utilizam os resultados de desempenho escolar, provenientes das avaliações externas, para distribuição de “prêmios” às equipes das escolas e aos alunos, com base em índices e médias de proficiências alcançadas. As chamadas políticas de responsabilização forte, *high-stakes*<sup>1</sup>, envolvem consequências institucionais cuja operacionalização implica a adoção de motivações financeiras, como é o caso dos programas de premiação por mérito, que concedem bonificação para os profissionais da educação brasileira de acordo com os resultados obtidos pelos alunos e pelas escolas em testes padronizados.

Nesse contexto, percebe-se que, cada vez mais, a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (especialmente Língua Portuguesa e Matemática) na escola. Além disso, há a repercussão desse evento em outras categorias pedagógicas. Por meio da pressão crescente das avaliações externas, o professor e a escola elegem qual

conteúdo e qual método de trabalho que mais atendem a essa lógica: “[...] as lógicas da eficácia e da qualidade que chegam à escola ocultam, sim, lógicas neoliberais” (CHARLOT, 2013, p. 46), evidenciando, assim, que:

[...] a educação tem sido influenciada pelos padrões do ‘mercado’, centra seus princípios e práticas na racionalidade mercantil, produtividade, competitividade e flexibilidade. Ajusta-se aos padrões da ‘condição pós-moderna’, motivada por valores midiáticos e por ideais de mistificação da realidade[...]. (SILVA; LENARDÃO, 2010, p. 527).

O ideário de educação para todos norteia-se por parâmetros de produtividade, eficácia e qualidade. Nessa perspectiva, a função social da educação, no contexto neoliberal, subordina-se, de forma controlada, para responder às demandas do capital, e a escola fica com um papel estratégico de formar o discente para o processo de produção.

Para Horta Neto e Yannoulas (2012), essas políticas deixaram de se preocupar com o aprendizado para se preocupar preponderantemente com os resultados em testes de desempenho. É perceptível que a questão central desloca-se do sentido educativo da escola para o sentido de instruir sob a lógica de aprender para os testes. A escola sofre mudanças com relação a seu sentido e significado, visto que, cada vez mais, os alunos se preocupam mais em passar de ano, sem encontrar sentido, prazer ou motivação em aprender (CHARLOT, 2013).

Essa problemática se agrava quando falamos do ensino nas séries iniciais, especialmente no processo de alfabetização das crianças, porque é uma etapa de vida em que o indivíduo encontra-se em fase de formação e constituição de sua subjetividade e identidade, tempo de certos cuidados e reconhecimentos, necessitando de cuidados afetivos, atenção e necessidades próprias da infância.

Apesar de todas as mudanças no mundo, a infância continua sendo um tempo de espera, de resguardo do mundo adulto do trabalho, da política e do sexo, e as crianças possuem

certas condições e necessidades básicas para além da lógica de aprenderem para os testes, de reconhecerem o que é verdadeiro ou falso nas avaliações, de serem estereotipadas a partir do nível de proficiência de desempenho escolar alcançado.

A infância, ao longo da história da humanidade, vem sendo estudada por vários teóricos que evidenciam as condições e as necessidades pertinentes ao desenvolvimento da criança. Neste artigo, buscaremos uma aproximação maior das ideias dos teóricos interacionistas com o intuito de nos apropriarmos de seus pressupostos centrais a respeito do desenvolvimento/aprendizagem da criança e, por conseguinte, avançarmos nas refutações em face dos modelos e das práticas educacionais brasileiras contemporâneas.

As concepções psicogenéticas dos estudiosos Jean Piaget (1896-1980), Henri Wallon (1879-1962) e Lev Vygotsky (1896-1934), embora apresentem abordagens distintas a respeito do desenvolvimento, da aprendizagem e da educação da criança, partem do pressuposto de que a criança deve ser percebida como um todo integrado, e não restrita ao seu aspecto cognitivo.

As teorias desses três expoentes interacionistas versam sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança, explicitando como se dá a constituição da inteligência. Piaget idealiza que o desenvolvimento cognitivo se dá em estágios sequenciais, envolvendo a maturação, a experiência do sujeito, a equilíbrio e a cooperação social. Já Wallon aborda que o desenvolvimento cognitivo se dá em estágios de maneira descontínua, engendrando campos funcionais (o movimento, as emoções, a inteligência e a constituição da pessoa). Vygotsky, por seu turno, compreende que o desenvolvimento da estrutura cognitiva é um processo que se dá na apropriação da experiência histórica e cultural do indivíduo. Ante as ideias dos interacionistas, percebe-se que a formação da inteligência não é um ato isolado, acontece associada aos aspectos biológicos, motores, afetivos e psicossociais.

Entretanto, na prática, comumente, essas teorias estão sendo preteridas em nome de preparar as crianças para as avaliações externas, a fim de atingir níveis de proficiências desejáveis de leitura/escrita e de aparecer no topo do *ranking* nacional de desempenho escolar de qualidade. Desse modo, a cultura produtivista e de reconhecimento do mérito da política de responsabilização vem repercutindo nos processos pedagógicos, menosprezando o potencial genético do indivíduo, os fatores ambientais e socioculturais e as emoções do educando.

Em razão disso, são pertinentes as seguintes questões: em nome de que se educam as crianças? Em nome da aprendizagem da criança e de sua formação ou em nome do desempenho escolar? Ao padronizar um suposto rendimento como adequado e necessário à sociedade vigente, determina-se um eixo padrão a que todas as crianças dentro da “normalidade” devem atender. Com efeito, aligeiram-se e pressionam-se às crianças a darem respostas que atendam a um padrão de eficácia e de qualidade de ensino. As crianças são comparadas entre si dentro da própria escola e entre escolas. Caso venham a apresentar algum desvio do padrão de “normalidade”, designa-se a psicopatologia das aprendizagens e da adaptação escolar (JERUSALINSKY, 1999).

Diante dessa problemática, o presente artigo objetiva discutir o cerne da questão *Em razão de que se educam as crianças*, estabelecendo um confronto entre as concepções interacionistas acerca da aprendizagem da criança e a premissa de maximizar o rendimento escolar dos educandos para obter melhor rentabilidade do investimento público, a fim de evidenciar como a lógica da política de educação neoliberal, reproduzida no cenário da educação brasileira, distancia-se de uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança que respeita a maturidade e o ritmo da aprendizagem infantil, bem como as necessidades e os desejos do aprendiz.

O presente estudo é de natureza teórica e apoiou-se em autores renomados, como Piaget (1964), Wallon (1941), Vygotsky (1934), Charlot (2013), Shultz (1971), Freitas (2014), entre outros. A estrutura do artigo se encontra organizada em quatro seções, incluindo esta introdução. A segunda seção apresenta as concepções interacionistas de Piaget, Wallon e Vygotsky acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A terceira seção trata sobre a lógica neoliberal que dá formato às políticas educacionais brasileiras, especificamente as de avaliação educacional. A quarta e última seção, à guisa de conclusão, destaca os contrapontos desse confronto, trazendo à tona os descaminhos e os descompassos que vêm assolando a educação de nossas crianças.

## DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: DIALOGANDO COM AS CONCEPÇÕES INTERACIONISTAS

Como dito anteriormente, a proposta desta seção é dialogar com os interacionistas Piaget, Wallon e Vygotsky, apresentando as proposições nucleares de cada um desses teóricos a respeito da relação desenvolvimento/aprendizagem da criança.

Partiremos, inicialmente, da concepção *piagetiana*, que rompeu com o inatismo e o empirismo, doutrinas que tinham, respectivamente, como lógica o fato de que o conhecimento seria, exclusivamente, inato no indivíduo, ou que provinham unicamente da experiência.

Em seus resultados de pesquisas, Piaget declinou que a gênese do conhecimento está no próprio sujeito, construído na interação sujeito-objeto. Quer dizer, o pensamento lógico não é inato, tampouco externo ao organismo, mas é fundamentalmente construído na interação homem-objeto, ativado pela ação e interação do organismo com o meio ambiente que o rodeia (LA TAILLE, 2003). Nessa perspectiva,

as formas primitivas da mente, biologicamente constituídas, são reorganizadas pela psique socializada, ou seja, existe uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer (FREITAS, 2000).

No modelo *piagetiano*, o desenvolvimento humano é explicado segundo o pressuposto de que existe uma conjuntura de relações de fatores interdependentes entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer e de que a elaboração do pensamento lógico demanda um processo interno de reflexão. Os fatores de desenvolvimento são complementares e envolvem mecanismos bastante complexos, tais como: o processo de maturação do organismo, a experiência com objetos, a vivência social e, sobretudo, a *equilibração*<sup>2</sup> do organismo ao meio.

Piaget (2002), no escrito *Seis Estudos de Psicologia*, considera seis estágios do desenvolvimento humano que marcam o aparecimento motor, intelectual e afetivo. Cada estágio corresponde a uma hierarquia de condutas, correspondendo também às características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento posterior, são eles:

1º. O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2º. O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º. O estágio da inteligência sensório-motora ou prática anterior à linguagem), das relações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade[...]; 4º. O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte); 5º. O estágio das operações da 'primeira infância' intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos de idade); 6º. O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência). (PIAGET, 2002, p. 15).

Vale ressaltar que, embora todos os indivíduos vivenciem esses seis estágios na mesma sequência, o início e o término de cada um deles podem vir a sofrer variações em decorrência das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido. O processo de desenvolvimento humano é um fenômeno que, apesar de ser de igual ocorrência para todos os indivíduos da espécie humana, pode sofrer variações em decorrência de contextos culturais do meio que circunda o indivíduo.

As contribuições de Piaget para a aprendizagem podem ser citadas, por exemplo: a possibilidade de estabelecer objetivos educacionais, uma vez que a teoria fornece parâmetros importantes sobre o “processo de pensamento da criança” relacionados aos estágios do desenvolvimento; a possibilidade de considerar o erro como estratégia usada pelo aluno em sua tentativa de aprendizagem de novos conhecimentos; e ainda a possibilidade de admitir que há diferentes estilos individuais de aprendizagem.

Em face das discussões apresentadas, entendemos que as ideias de Piaget representam um salto qualitativo na compreensão do desenvolvimento humano e, por conseguinte, da aprendizagem da criança, na medida em que é evidenciada uma tentativa de integração entre o sujeito e o mundo que o circunda, levando em conta a maturação, a experiência adquirida na ação efetuada sobre os objetos, as interações sociais e os fatores afetivos.

Na sequência, o diálogo será a respeito da concepção de Henri Wallon. Sua teoria considera o desenvolvimento da pessoa integrada ao meio em que está imersa, com os seus aspectos afetivos, cognitivos e motores também integrados.

Nessa esteira, Wallon aborda que, no desenvolvimento da pessoa, enfrentam-se e implicam-se fatores de origem biológica e social. Os fatores biológicos são responsáveis pela sequência fixa que se verifica entre os estágios do desenvolvimento, os quais, todavia, não garantem uma homogeneidade no



seu tempo de duração, e os fatores sociais, que constituem efeitos amplamente transformados pelas circunstâncias sociais nas quais se insere cada existência individual e mesmo por deliberações voluntárias do sujeito (GALVÃO, 1995).

No início, os fatores orgânicos são mais determinantes, porém, progressivamente, vão cedendo espaço aos fatores socioculturais. Apesar do ser humano segundo Wallon ser antes de tudo e desde o princípio “social”. Por isso, a duração de cada estágio e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas.

Wallon (2007) admite o organismo como condição primeira do pensamento, mas não constitui uma razão suficiente, visto que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou do ambiente no qual o indivíduo se insere. O sujeito é determinado, portanto, por uma dupla história, a de suas disposições internas, fisiológicas, e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência. Para cada idade da criança, há uma estrutura orgânica em condição de maturação, que, associada às necessidades mais elementares da vida e ao meio externo, possibilita o desenvolvimento mental da criança, permitindo descrevê-lo em estágios sucessivos e integrados (WEREBE; BRULFERT, 1986), assim:

Ao mesmo tempo que, em cada etapa, se realiza um equilíbrio estável entre as possibilidades atuais e as condições de vida correspondentes, tendem também a operar-se mudanças cuja causa é estranha à exata relação funcional. Esta causa é orgânica. No desenvolvimento do indivíduo, a função desperta com o crescimento do órgão e o órgão precede-a muitas vezes de longe. (WALLON, 1981, p. 49-50).

Compreende-se que o fator orgânico de funcionamento é condição necessária para o desenvolvimento, mas não é suficiente ou independente, visto que as possibilidades atuais e as condições de vida da criança se manifestam também com igual importância. Desse modo, podemos acrescentar que a indeterminação das práticas e necessidades de nossa vida cotidiana corroboram para a singularidade do desenvolvimento de cada criança. Apesar da carga genética, as circunstâncias culturais incidem no progresso mental de cada criança de forma diferenciada. Nessa perspectiva, o modelo *walloniano* concebe o desenvolvimento como um processo que envolve vários campos funcionais: afetividade, conhecimento (cognição/inteligência) motricidade e pessoa.

O movimento da criança é o primeiro campo a se desenvolver. Esse campo funcional subdivide-se em movimento instrumental, que se caracteriza pela ação direta sobre o meio físico, e movimento expressivo, expressão com base na emoção. Wallon ressalta que a motricidade, percepção do eu corporal, é indissociável e necessária ao desenvolvimento do eu psíquico (GALVÃO, 1995).

Outro campo funcional descrito por Wallon é o da inteligência, que acontece por meio do acesso às emoções. Para se atingir o desenvolvimento cognitivo da criança, é necessário que se estabeleça a integração entre fatores sociais e biológicos. Assim como também a linguagem, que exerce grande influência para o desenvolvimento cognitivo.

Há ainda o campo funcional da afetividade, que é um conceito amplo, visto que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que engloba os sentimentos e a paixão. Segundo Wallon, a emoção é a primeira expressão da afetividade, pois é o primeiro componente a se diferenciar, o qual assume o comando do desenvolvimento logo nos primeiros meses de vida (GALVÃO, 1995).

A integração desses três primeiros campos constitui o subjconjunto, denominado por Wallon *pessoa*, que se expressa pela constituição do eu com o outro, passando pela conduta de oposição, aceitação, admiração e imitação do outro para fins de construto da identidade. Conforme Wallon, em qualquer momento, ou fase do desenvolvimento, a pessoa é sempre uma pessoa completa, que irá responder as situações de vida de acordo com a integração funcional dos campos, nos domínios do ato motor, afetivo e de conhecimento.

A integração entre as dimensões motora, afetiva e cognitiva, conceito central da teoria de Wallon, é claramente descrita por Mahoney (2000, p. 15):

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa.

Os campos funcionais, movimento, emoções, inteligência e pessoa, são interdependentes. O desenvolvimento desses campos não acontece de maneira linear e contínua, mas por integração de novas funções e aquisições às anteriores. A acumulação quantitativa de funções culmina na evolução qualitativa das mesmas a partir de uma nova organização em que as dimensões motora, afetiva e cognitiva se integram de maneira diversa da fase anterior, alternando-se no exercício de predominância de uma sobre as demais. Assim, podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa.

Na visão de Wallon, o desenvolvimento acontece de forma progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada etapa (ou estágio<sup>3</sup>) é um sistema completo, com características e interesses próprios, sendo cada um indispensável para o aparecimento da etapa ulterior. Neste escrito, dispensamos a descrição minuciosa dos estágios propostos pela psicogenética *walloniana* em decorrência da objetividade que requer este artigo, bem como por entendermos que as características de cada período variam de criança para criança devido a historicidade do meio em que o pequeno vive.

Uma reflexão extremamente relevante sobre as implicações da teoria de Wallon para a educação da criança é que desenvolvimento/aprendizagem se dá de acordo com suas condições de existência. O meio social e a cultura constituem as condições, as possibilidades e os limites de desenvolvimento para o organismo. Portanto, nesse prisma, a cognição é vista como parte da pessoa completa, que só pode ser compreendida integrada a ela, cujo desenvolvimento se dá a partir das condições orgânicas da espécie e é resultante da integração entre seu organismo e o meio, predominantemente o social. Wallon propõe que “[...] se estude o desenvolvimento infantil tomando a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta” (GALVÃO, 1995, p. 26).

Dando continuidade ao nosso diálogo com as teorias interacionistas, abordaremos alguns dos pressupostos centrais da concepção de Vygotsky acerca do desenvolvimento/aprendizagem da criança.

Vygotsky, em sua teoria sobre o processo de desenvolvimento do ser humano, superou a dicotomia entre o social e o individual, ideia presente nos pensamentos filosóficos e psicológicos de sua época. Sua abordagem foi orientada a partir do pressuposto de que o homem é um ser biológico, histórico e social. Sendo assim, seus estudos consideram o

indivíduo inserido na sociedade, com ênfase no aspecto sócio-histórico e na relação do homem com o outro no espaço social (VYGOTSKY, 1996).

O desenvolvimento humano, devido à natureza dialética<sup>4</sup> de seu pensamento, não é um somatório entre fatores inatos e adquiridos, mas sim uma interação entre o ser humano e o meio sociocultural de que faz parte. Para Vygotsky, o ser humano é um sujeito social em essência, não podendo ser compreendido fora do âmbito social. Assim, o ponto de vista de Vygotsky é o de que:

[...] o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 7).

Nessa esteira, para Vygotsky, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem essa aprendizagem. Vygotsky (2010) defende que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência, por meio da qual é possível a pessoa educar-se e modificar suas relações inatas. O ambiente dá condições para o surgimento de uma nova reação, que depende sempre de um embate entre o organismo e o meio.

A criança não possui, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, ela dependerá de suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta. “No processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo[...], o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (VYGOTSKY, 2010, p. 65).

Na abordagem *vygotskyana*, o homem é tido como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. Como tal, o seu desenvolvimento está ligado aos processos de mudanças biológicas, às práticas culturais e educativas que ocorrem ao longo da vida, incluindo, então, necessariamente o processo de aprendizagem.

Desenvolvimento e aprendizagem dizem respeito às experiências do sujeito no mundo com base nas interações, assumindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento e do conhecimento especificamente humano. Essa interação e sua relação com a imbricação entre os processos de ensino e aprendizagem podem ser mais bem compreendidos quando nos remetemos ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vygotsky (1996), a ZDP é reconhecida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança já é capaz de fazer de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, demarcado por aquilo que a criança é capaz de realizar para solucionar problemas a partir da colaboração de um parceiro mais experiente.

De acordo com Vygotsky, o processo de aprendizagem que ocorre na ZDP deve ser olhado por uma óptica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança já aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, “[...] ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1996, p. 109). Como tal, é uma transformação constante na trajetória das crianças, por isso dizemos que, para Vygotsky, desenvolvimento e aprendizagem são processos indissociáveis, interdependentes e recíprocos.

Vygotsky, em sua Teoria Sócio-Histórica, aborda a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem como sendo procedimentos atrelados ao meio social, considerando o ambiente a força motriz para esses dois processos. Desse modo, o desenvolvimento ocorre do social para o individual, em dois

planos diferentes, embora intrinsecamente relacionados. Tais processos passam a ser compreendidos levando em conta as práticas sociais do meio cultural no qual a pessoa se encontra, com auxílio da mediação do outro (PINO, 2005).

Perceber o desenvolvimento dessa forma nos permite refletir sobre as diferenças referentes ao ritmo do desenvolvimento e da aprendizagem perante a diversidade social, cultural e econômica dos sujeitos: “O pré-requisito fundamental da pedagogia exige, inevitavelmente, um elemento de individualização, isto é, uma determinação consciente e rigorosa das metas individualizadas da educação para cada aluno” (VYGOTSKY, 1997b apud DANIELS, 2003, p. 113). Esse pré-requisito vai de encontro à ideia da importância de práticas pedagógicas diversas, em vez de uma imposição da mesma na aprendizagem e no desenvolvimento.

Em face dos estudos de Vygotsky sobre desenvolvimento/aprendizagem, percebemos que suas ideias se contrapõem às concepções vigentes à época, visto que a aprendizagem não é tida como uma mera aquisição e memorização de informações, mas como um processo interno, ativo e interpessoal.

Diante das concepções de cada um desses interacionistas, identificamos ora diferenças, ora pontos em comum. Aqui, interessa-nos evidenciar as semelhanças, os aspectos convergentes entre as demais teorias acerca do desenvolvimento/aprendizagem da criança, pois esses aspectos apontam em direção de uma prática educacional integrada, que leva em conta a carga genética, mas também as circunstâncias sociais do indivíduo; admite a interação social como elemento promissor da aprendizagem; prevê a importância da afetividade para o desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança; tem o aluno como participante da construção do conhecimento, coautor ativo e questionador; considera ritmos diferentes de desenvolvimento e de aprendizagem, sendo os estágios referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência.

Esses aspectos deveriam ser artefatos educacionais do processo de ensino-aprendizagem da educação básica brasileira, principalmente do ensino fundamental, no entanto estão sendo desprezados, uma vez que a política educacional brasileira supervaloriza os resultados das avaliações externas e as proficiências alcançadas pelos alunos e, por conseguinte, acaba pressionando os professores a adotarem práticas pedagógicas contrárias aos pressupostos defendidos pelos interacionistas.

As escolas brasileiras tendem a definir para as crianças um modelo único de infância e as governa para serem programadas a se enquadrarem na sociedade global. As avaliações externas estão criando escolas laboratórios, que adestram nossas crianças a se tornarem dóceis e produtivas para se adequarem ao modelo social vigente.

A fim de ampliarmos nossa compreensão a respeito desse descaminho pedagógico que a política de avaliação educacional brasileira vem provocando na educação das crianças, a seção seguinte discutirá a respeito da lógica de aprender para os testes.

## **DESEMPENHO ESCOLAR: A LÓGICA DE APRENDER PARA OS TESTES PADRONIZADOS**

A década de 1990 ficou marcada pela implementação de políticas neoliberais tanto no Brasil como em diversos países. A nova ordem mundial, intitulada de globalização econômica, incidiu na reestruturação produtiva, na consolidação do neoliberalismo e na reconfiguração do papel do Estado.

O fenômeno da globalização fez ressurgir o capitalismo com uma nova roupagem, alicerçado em critérios de eficiência e de eficácia econômica de acordo com os interesses do mercado, influenciando o campo da educação de modo significativo (ANTUNES; ALVES, 2004).

Imprimiu-se uma reforma na regulamentação das políticas educativas, com programas educacionais que focalizam



a escola como unidade do sistema, transformando-a em núcleo de gestão e de planejamento. Tais programas e projetos têm sido financiados por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, e conduzidos por órgãos de cooperação técnica, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Segundo Freitas (2004) e Santos (2004), esses programas são aplicados diretamente nas escolas, tanto no sentido de incentivar ações quanto no sentido da avaliação dos resultados.

Essa reforma está alicerçada na Teoria do Capital Humano (TCH), formalizada por Schultz (1971), na qual evidencia que o aumento no investimento no capital humano é um importante fator para o desenvolvimento econômico.

Desse modo, a TCH postula que, quanto mais se investir em apreensão de conhecimentos, maior será o valor agregado para o indivíduo atender às necessidades/exigências do mercado e maior será a chance de ele obter o sucesso pessoal. Por outro lado, a TCH coloca esse feito como responsabilidade individual, em que vai depender do interesse, da aptidão e do esforço individual para se atingir o mérito. Nesse sentido, a sociedade tende a se dividir entre os aptos e os não aptos, uma vez que:

[...] os indivíduos que mais merecem por seu esforço e maior escolaridade devem assumir o topo da hierarquia social e ter melhor situação econômica e política. Ocorre a relação direta entre melhor qualificação profissional e maior escolarização de uma pessoa com a diminuição de sua pobreza. (SILVA; LENARDÃO, 2010, p. 519).

A partir da concepção da TCH, padronizar, avaliar e controlar são as palavras de ordem do sistema educacional e se desdobram nos processos pedagógicos da escola básica, através do currículo mínimo, das avaliações externas e das políticas de gestão por resultados.

Aqui daremos ênfase ao quesito avaliação, que, nos últimos 20 anos, tem ocupado um lugar central na escola. Exemplo disso é o cabedal de instrumentos avaliativos institucionalizados pelo sistema educacional brasileiro, como: a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>5</sup>, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>6</sup> e outros que confirmam a posição de centralidade da categoria da avaliação no âmbito pedagógico. Como cita Freitas (2014, p. 1092):

[...] por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola.

Em outras palavras, a avaliação cumpre o papel controlador que cabe ao Estado, visto que, ao mesmo tempo que confere os resultados de desempenho escolar, influencia decisivamente as práticas pedagógicas e de gestão escolar. A escola, de posse dos resultados alcançados, inventa e reinventa atividades dirigidas, aulas de reforço, simulados, etc., com o fito de atingir a eficácia e a qualidade escolar, enquadrando-se, assim, no modelo produtivista e mercadológico da Teoria do Capital Humano.

As pressões externas da avaliação levam a escola a criar mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças, como a divulgação das listagens de educandos e de docentes com melhor desempenho nos exames externos que são afixadas nas salas de aula ou em outros locais da escola, as quais acabam classificando as crianças e gerando um clima escolar competitivo e desigual. Não obstante, associado a isso, o docente sente-se pressionado pelo sucesso da criança nas provas da avaliação externa para a obtenção de bônus ou de remuneração variável em seu salário, isso interfere irremediavelmente na relação professor-aluno e, muitas vezes, o destino da criança (FREITAS, 2014).

O fato é que, em nome da política de alfabetização na idade certa, o ensino das competências e das habilidades de leitura passou a assumir a lógica produtivista, tratando a educação, como diz Charlot (2013), sob a óptica do custo-benefício, da lógica de aprender para os testes, em que o saber deixa de ser a finalidade da ação para se situar como meio para se atingir os fins, tais como as metas e os resultados. Nessa vertente, o aprendiz, em especial a criança, é tido como “moeda de troca”. A criança avaliada “[...] se torna um objeto de troca, na medida em que seu ‘trabalho’ pode implicar um *plus* monetário para a escola” (PASSONE, 2014, p. 3).

É comum o professor criar, seja mediante o padrão de “normalidade”, seja mediante os resultados das proficiências desejáveis, uma autoimagem da criança, um *standard*, um sujeito infantil suposto como normal. Ou as crianças dão conta das tarefas pré-definidas pelo “mundo globalizado”, ou estão fora, descartadas e fadadas ao fracasso escolar.

Em síntese, desde que os critérios de sucesso e fracasso da política educacional brasileira passaram a ser definidos por metas e parâmetros de análise, monitoramento e avaliação externa do produto, as práticas docentes tendem a distanciarem-se de uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança, que respeita a maturidade e o ritmo da aprendizagem infantil, bem como as necessidades e os desejos do aprendiz, pressupostos defendidos por Piaget, Wallon e Vygotsky.

Em face disso, os educandos que não se saem bem nos testes são estigmatizados por não se adequarem ao padrão de qualidade preestabelecido. Logo, aqueles alunos que se desviam do *standard*, da normalidade, do alcance do bom desempenho, sofrem com a discriminação e o preconceito de serem considerados discentes não aptos às competências e habilidades exigidas pela sociedade vigente.

Com efeito, temos visto a rotulação e estigmatização das crianças por não se saírem bem nos testes estandardizados, culpabilizando-as pelo fracasso, abstraindo condições orgânicas, psicossociais e culturais que envolvem o processo de aprendizagem dos estudantes defendidas pelos interacionistas.

## CONCLUSÃO

A partir desse confronto entre as concepções interacionistas acerca da aprendizagem da criança e a premissa dominante de maximizar o rendimento escolar das crianças para obter melhor rentabilidade do investimento público, é possível considerar que o ideário neoliberal chega à escola, modelado por meio do currículo, da avaliação e das políticas de reconhecimento e de premiação, a qual tende a padronizar e a controlar a cultura escolar, definindo o dia a dia da escola.

Em consequência, as concepções interacionistas de Piaget, Wallon e Vygotsky, estão sendo desprezadas e subutilizadas nas escolas de educação infantil e ensino fundamental em detrimento da política contemporânea de avaliação educacional, que tende a massificar e a classificar nossas crianças em nome de uma educação de qualidade, que se legitima a partir dos testes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Essa realidade é paradoxal, visto que apesar dos governos terem investindo tempo e aplicado recursos, tão escassos, nos sistemas de avaliação em massa, as evidências nos têm mostrado os baixos impactos efetivos na melhoria da qualidade do ensino e os altos riscos que a política de avaliação educacional representa para prática escolar e para o ato educativo em si. Portanto, a ênfase na avaliação e nas provas externas distorce as finalidades da educação, porque nega o direito de aprendizagens, impõe um ideal de aluno e de criança, bem como não prevê o social e o afetivo da criança.

Conclui-se que há um descompasso sobre a verdadeira razão de educá-las. É preciso dar voz às crianças ou falar em favor delas, urge tornar visível a crítica realidade dos fins que movem a educação infantojuvenil brasileira.

## NOTAS

1 A política accountability é uma tendência atual da política de avaliação educacional. Está associada aos resultados de aprendizagem e consequências para a escola, o professor ou os alunos. Segundo Araújo (2016), é comum rotular os níveis de pressão mais fortes de *high-stakes* e os mais brandos de *low-stakes*.

2 Equilibração: processo de assimilação, incorporação dos objetos ou dos acontecimentos aos esquemas existentes e acomodação, modificação dos esquemas existentes para atender às novas exigências do ambiente, que leva o indivíduo ao ajustamento (adaptação) ao ambiente (RAPPAPORT, 1981).

3 Conforme Wallon, os estágios de desenvolvimento da criança são: impulsivo emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, pensamento categorial, puberdade e adolescência (GALVÃO, 1995).

4 A dialética é um dos pontos que fundamentam a teoria *vygotskyana*. O método dialético materialista de Marx analisa o movimento dos contrários, em que, para cada tese, há uma negação (antítese), que gera uma síntese. Essa síntese não é meramente a soma dos dois momentos anteriores, mas sim um novo produto, uma nova tese, que também será negada (MARX, 2004).

5 “O Saeb tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) (também denominada ‘Prova Brasil’) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)” (INEP, 2013, p. 1).

6 “A ANA é uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 3ª série do ensino fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas” (INEP, 2013, p. 1).

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista de Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

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

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990. **Educação & Sociologia**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, M. T. A. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. **Psicologia e Educação**, São Paulo, n.10/11, p. 9-28, 2000a.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky, Piaget e Bakhtin**: psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2000b.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética de desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

HORTA NETO, J. L.; YANNOULAS, S. C. A emergência da avaliação externa como organizadora da política educacional. In: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE, 12., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012. p. 166-180.

INEP. **Saeb**. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 14 jun. 2015.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

LA TAILLE, Y. Prefácio. In: PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 7-20.

LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1993.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **WALLON, H. Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000. p. 9-29.

- MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MERANI, A. **Psicologia e pedagogia**. Lisboa: Notícias, 1977.
- NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNI revista**, [S.l.], v.1, n. 2, p. 1-10, 2006.
- PASSONE, E. F. K. Quem avalia os avaliadores: questões acerca da política de incentivos por resultados escolares. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI, 10., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2014.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAPPAPORT, C.R. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Teorias do desenvolvimento**: conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981. p. 51-75.
- SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.
- SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SILVA, E. C.; LENARDÃO, E. Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. p. 515-529.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: 70, 1981.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WEREBE, M. J. G.; BRULFERT, J. N. (Org.). **Henri Wallon**: psicologia. São Paulo: Ática, 1986.





# MODERNIZAÇÃO ECONÔMICA E FORMAÇÃO DE FORÇA DE TRABALHO: O COLÉGIO POLIVALENTE DE UBERABA (1971-1982)

ECONOMIC MODERNIZATION AND WORKFORCE FORMATION  
POLIVALENTE SCHOOL OF UBERABA (1971- 1982)

*Renant Araújo Morais  
Wenceslau Gonçalves Neto*

## Resumo:

O presente trabalho aborda a história do Colégio Polivalente de Uberaba (Minas Gerais). A pesquisa tem como marcos cronológicos os anos de 1971 e 1982, período em que essa instituição vivenciou de forma mais intensa as características básicas que norteavam a organização das escolas polivalentes. Do ponto de vista metodológico o trabalho abrange pesquisa bibliográfica e documental procurando identificar o contexto histórico em que essa escola foi criada e o que ela trazia de diferente com relação à organização curricular e à metodologia de ensino. Constatou-se que as escolas polivalentes foram criadas na conjuntura da ditadura militar (1964-1985) em um momento marcado por desenvolvimento econômico que demandava mão de obra com certa qualificação. As escolas polivalentes procuravam integrar uma formação de cultura geral com uma formação de cultura técnica e científica visando a preparação futura de força de trabalho através da sondagem de aptidões e das disciplinas de artes práticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ditadura militar, escolas polivalentes, artes práticas.

This work approaches the history of the Polivalente School of Uberaba (Minas Gerais, Brazil). The research is based on the time period from 1971 to 1982, in which this institution intensively experienced the leading basic characteristics for the organization of the multipurpose schools. From the methodological point of view, the bibliographical and documental researches are included in this work and both seek to identify the historical context in which this type of school was created and its differences related to the curriculum content and organization as well as the teaching methodology. It was noticed that the multipurpose schools were created during a military dictatorship scenario (1964-1985), at a time when the economic development was in expansion and required skilled workforce. The multipurpose schools sought to integrate a general culture formation with a technical and scientific culture formation, aiming to prepare a future workforce through a selection of skills as well as the practical arts subjects.

**KEYWORDS:** Military Dictatorship; Polivalente School; Practical arts

## INTRODUÇÃO

A partir de 1971, sob o comando do regime militar, foram criadas no Brasil dezenas de escolas polivalentes principalmente nos estados de Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Espírito Santo. Somente no caso de Minas Gerais o projeto das polivalentes envolvia a construção de 58 escolas espalhadas por vários municípios do interior.

Como veremos ao longo desse trabalho, a implantação dessas unidades educacionais envolvia uma soma considerável de recursos financeiros e um elevado contingente de trabalhadores não apenas para a construção dessas escolas, mas também para o seu posterior funcionamento – diretores, professores, pessoal técnico-administrativo, dentre outros profissionais.

Dessa forma, a proposta de se fazer uma investigação sobre o colégio polivalente de Uberaba (hoje conhecido como Escola Estadual Corina de Oliveira) tem por base a ideia de que a construção dessas escolas representou um momento importante na História recente das instituições escolares do país, um modelo educacional com algumas características próprias que as tornavam diferenciadas com relação aos outros colégios estaduais. Ao mesmo tempo, verificou-se que existem poucas pesquisas concernentes a esse tema que constitui, ao nosso ver, um objeto de estudo aberto a várias investigações sobre variados matizes.<sup>1</sup>

O recorte temporal da investigação tem como marcos os anos de 1971 e 1982. O primeiro marco corresponde ao ano em que foram criados 8 ginásios polivalentes em Minas Gerais, sendo um deles em Uberaba. A pesquisa se estende até 1982 pois durante esses onze anos a escola foi dirigida por uma única pessoa, a professora Abigail Emília Bracarense Coimbra, fato esse que dava um certo sentido de unidade administrativa e pedagógica. Ao mesmo tempo os anos 70 correspondem a um momento histórico em que essas escolas dispunham de sua melhor capacidade operacional no que concerne a infraestrutura, equipamentos, corpo docente viabilizando assim que as mesmas atendessem às propostas pedagógicas que norteavam o funcionamento e a dinâmica dessas escolas.

<sup>1</sup> Cf. ARAÚJO, José Alfredo de. Escola Polivalente San Diego: Um estudo de caso na História e Memória da Educação Brasileira em Salvador. 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005. Cf. RESENDE, Luciana Araújo Valle de. Ensino profissionalizante e Estado militar: (Re) articulação por meio dos Polivalentes (Uberlândia, MG, 1971-1980). 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Cf. RESENDE, Luciana Araújo Valle de. **As escolas polivalentes do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (MG):** sondagem vocacional no projeto desenvolvimentista civil-militar (1965-1976). 2015. 275f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Cf. SANTOS, Alda Quintino dos. O ENSINO MÉDIO NA BAHIA E OS GINÁSIOS/ESCOLAS POLIVALENTES: a iniciação para o trabalho. 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

O objetivo central da pesquisa consistiu em identificar de que maneiras as escolas polivalentes em geral – e a de Uberaba em particular – se articulavam com os interesses políticos e econômicos do regime militar em uma conjuntura histórica marcada por acentuado crescimento econômico, urbanização crescente e repressão política.

Visando elucidar essa questão o artigo se desdobra em duas partes: na primeira parte fazemos uma análise da atuação do governo militar no campo da educação com ênfase nos acordos MEC-USAID e na atuação do PREMEM na construção e desenvolvimento das escolas polivalentes procurando inseri-la no contexto econômico e político do país. Na segunda parte procuramos identificar como a proposta de ensino dos polivalentes se materializou no colégio de Uberaba com ênfase na organização curricular da escola e na metodologia de ensino.

No aspecto metodológico esse trabalho abrangeu procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. No primeiro caso estudamos autores que analisaram a situação da escola no Brasil durante o regime militar como Arapiraca (1982), Germano (1993) e Romanelli (1978). Esse estudo foi importante pois nos permitiu ter uma compreensão da ingerência do contexto político, econômico e ideológico nos rumos da educação brasileira em um período particularmente importante. O segundo caso diz respeito aos documentos encontrados nas Escola Estadual Corina de Oliveira e na 39ª Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. Fontes primárias como grade curricular, calendário escolar, diários de classe, livros de registro de matrículas e documentos do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) que norteavam a organização e funcionamento das escolas polivalentes forneceram pistas importantes de como era o colégio polivalente de Uberaba.

## OS ACORDOS MEC-USAID EM UM CONTEXTO DE EXPANSÃO ECONÔMICA

A partir de 1968, os militares, em associação com grupos empresariais, desenvolveram um projeto de modernização baseado na associação com o capital estrangeiro, que passou a controlar setores expressivos da economia, na concentração de renda e numa política de arrocho salarial, que comprometeu seriamente a qualidade de vida da classe trabalhadora, no endividamento externo e no fortalecimento das empresas estatais como a Petrobrás, a Companhia Vale do Rio Doce, o sistema TELEBRÁS que passaram a controlar setores estratégicos da economia. Merece destaque, nesta época, o chamado milagre brasileiro, momento de grande desenvolvimento econômico entre 1968 e 1973 no governo do general Emilio Médici.

A esse respeito, de acordo com Gaspari (2002, p. 208),

vivia-se um ciclo de crescimento inédito na História nacional. Desde 1968 a economia mostrava-se não só revigorada, mas também reorientada. O ano de 1969 fechara sem deixar margem de dúvidas: 9,5 % do crescimento do PIB, 11% de expansão do setor industrial e inflação estabilizada pouco abaixo de 20% anuais. Depois de 15 anos de virtual estagnação as exportações chegaram a 1,8 bilhão de dólares com um crescimento de 23% em relação ao ano anterior. A indústria automobilística estava a pleno vapor e a construção civil entrara em tal atividade que faltou cimento. Os números do primeiro semestre de 1970 indicavam que a prosperidade prosseguiria (fechou o ano com um crescimento de 10,4%). O Brasil tornara-se a 10ª economia do mundo, 8ª do ocidente, 1ª do hemisfério sul.

Nessa conjuntura de grande expansão econômica, de maior diversificação e complexificação das atividades urbanas e até de modernização do setor econômico primário, com uma mecanização cada vez maior da agricultura, se fazia necessária a preparação de mão de obra com conhecimentos técnicos

mínimos que se adequasse ao patamar tecnológico utilizado nesses setores econômicos. Foi nessa conjuntura que foram assinados e colocados em prática os Acordos MEC-USAID.

Esses acordos, assinados a partir de 1964, quando o país já vivenciava a ditadura militar, tiveram sérios desdobramentos nos rumos da educação nacional. A Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) atuou no Brasil através de uma universidade norte-americana, a *San Diego State College Foundation*, localizada na Califórnia, e forneceu ajuda técnica e financeira com o objetivo básico de modernizar a escola no Brasil, adequando-a às necessidades do capitalismo em expansão. Segundo Germano (1993, p. 126):

Vários acordos foram assinados entre o MEC e a USAID abrangendo todos os níveis de ensino; peritos norte-americanos se instalaram no MEC; milhares de brasileiros - notadamente técnicos de nível superior - foram treinados nos Estados Unidos. Assim, entre 1963 e 1970, somente a USAID nordeste enviou cerca de 1200 bolsistas para os Estados Unidos, entre os quais 20% obtiveram grau de pós-graduação em universidades norte-americanas.

Observe que Germano destaca que a atuação e interferência da USAID, uma agência estrangeira, nos rumos da educação brasileira se deu em todos os níveis, desde o ensino primário, passando pelo ensino de 2º grau e desdobrando-se no nível universitário.

Romanelli (1978, p. 215) ressalta que, os vários acordos entre o MEC e a USAID assinados entre 1964 e 1976 tinham como elementos básicos:

- a) Fornecimento de ajuda financeira sob a forma de pagamento de serviços aos assessores americanos, bolsas de treinamento de brasileiros nos Estados Unidos e, em alguns casos, financiamento para a realização de experiências-piloto de treinamento de pessoal;

- b) Fornecimento de pessoal técnico americano para a prestação de assessoria técnica, assessoria de planejamento e proposição de programas de pesquisas;
- c) Financiamento, sob a responsabilidade do MEC, das despesas de alojamento desse pessoal e de viagens, transporte e manutenção do pessoal brasileiro designado para trabalhar nas comissões junto dos técnicos americanos.

Praticamente todas as reformas educacionais ocorridas nessa época - a reforma universitária de 1968, a lei nº 5.692 de 1971, que implantou o ensino profissionalizante no ensino de 2º grau e a criação das escolas polivalentes - tiveram a ingerência e a participação da USAID. Em verdade essas leis e reformas educacionais não são fatos isolados. Elas se articulam e se complementam entre si com o objetivo, amplamente divulgado pelas autoridades da época, de modernizar o ensino brasileiro que, na visão dos governantes, estava defasado, atrasado em relação à nova realidade econômica e social do país.

No caso específico do ensino de 2º grau e das escolas polivalentes é importante salientar também a atuação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), criado no contexto dos acordos MEC-USAID. Esse órgão foi regulamentado pelo decreto nº 63914, de 26 de dezembro de 1968, sucedendo ao então EPDM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio) e vai ter uma atuação marcante nas mudanças ocorridas na organização e estrutura do ensino médio. Resende (2011, p.87) chega a estabelecer uma relação muito próxima entre as origens dos Colégios polivalentes e o EPDM. Ela afirma que:

A escola polivalente, que também é conhecida como Ginásio polivalente ou Ginásio Único, pluricurricular, moderno [...] teve, nos primórdios de seu planejamento e idealização, uma equipe de planejamento constituída por educadores cujo objetivo era o desenvolvimento de um planejamento

voltado para a expansão e melhoria do ensino médio. Essa equipe denominada EPEM – equipe de planejamento do ensino médio – foi criada em 1966, pelo MEC e que, por meio do PREMEM tinha como proposta a criação de uma escola diferenciada, moderna que atendessem realmente às necessidades da realidade brasileira da época.

Sobre o PREMEM, de acordo com Araújo (2005, p. 81):

Este órgão foi resultado de um novo acordo firmado em 13 de maio de 1970, entre a USAID\_MEC, e, a partir de 1972, a EPEM foi incorporada à estrutura de planejamento do MEC, perdendo, portanto sua autonomia e incorporando-se administrativamente ao PREMEM, passando este a ser o responsável por todo o plano de reforma, a estruturação dos mecanismos de intervenção e o planejamento do treinamento do pessoal que foi e voltou dos EUA, com a finalidade de multiplicar aqui no Brasil, por meio da educação, os conteúdos adquiridos e internalizados nos EUA na Universidade de *San Diego State Foundation College*. O PREMEM, literalmente, passou a ser o responsável pela reforma do ensino brasileiro e pela implantação das escolas polivalentes.

Em última instância vai caber ao PREMEM organizar as escolas polivalentes no Brasil. O modelo vai ser importado dos Estados Unidos sem muita preocupação se ele se adequava ou não à realidade e às características econômicas e sociais do país.

Sobre essa matéria, Romanelli (1978, p. 206) destaca que, desde os anos 1940, existia um hiato cada vez maior entre a limitada oferta de trabalhadores qualificados e as necessidades do mercado:



A Lei de Diretrizes e Bases não havia criado a estrutura aberta de que carecia o desenvolvimento da nação e a inelasticidade da oferta era acompanhada de uma estrutura escolar que não respondia, nem de longe, à demanda de recursos humanos criada pela expansão econômica. A demanda de pessoal com qualificação de nível médio crescia em ritmo mais acelerado do que a oferta. Isso criou um déficit que cresceu, também, nos últimos anos.

Romanelli (1978, p. 206), consultando outros autores que estudaram o desenvolvimento do ensino médio na segunda metade do século XX, fornece dados estatísticos comprovando a defasagem entre a quantidade de alunos que a escola fornecia para o mercado e a real necessidade de uma economia em expansão:

**QUADRO1: Déficit de pessoas com qualificação de nível médio no Brasil (em milhares).**

| ANO  | OFERTA | DEMANDA | DÉFICIT | % DÉFICIT |
|------|--------|---------|---------|-----------|
| 1940 | 236    | 518     | 282     | 46        |
| 1950 | 545    | 853     | 308     | 64        |
| 1960 | 1.042  | 1.433   | 391     | 73        |
| 1970 | 1.887  | 2.394   | 507     | 79        |

Extraído de: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978, p. 206.

Essa defasagem entre a escassa oferta de força de trabalho com certa qualificação e a demanda cada vez maior por parte dos setores industrial e comercial serviu como pretexto para as reformas educacionais elaboradas pelo regime militar, dentre elas a criação de escolas polivalentes e a reforma de ensino através da lei nº 5.692/71, que impôs o ensino profissionalizante no ensino de 2º grau. No discurso elaborado pelo governo militar essas medidas seriam importantes para modernizar a escola no Brasil, para torná-la mais adequada aos

interesses econômicos e sociais do país e para preparar a força de trabalho de que o país necessitava.

## AS ESCOLAS POLIVALENTES

Com o desenvolvimento industrial e urbano bastante acentuado, os generais de plantão e a burocracia estatal se viram diante da necessidade do aperfeiçoamento ou da criação de escolas para formar mão de obra adequada à nova realidade econômica e social que se construía no país. Foi exatamente nesse contexto histórico que ocorreu a formação das Escolas Polivalentes no Brasil. Portanto, o investimento do governo brasileiro na modernização do país não ficou restrito somente às obras faraônicas impactantes e de infraestrutura. Em verdade, o regime militar investiu consideráveis somas de dinheiro na construção de escolas polivalentes, espalhadas pelo território nacional com o intuito de qualificar mão de obra que iria trabalhar na indústria e no comércio em ascensão. E o que seriam essas escolas polivalentes? Seria um modelo, um projeto de escola que incluía no currículo tanto as disciplinas do chamado núcleo comum como disciplinas técnico-científicas, voltadas para o setor primário e, principalmente, secundário e terciário.

De acordo com Resende (2011, p. 88) o projeto inicial previa serem construídas até 1974, 275 escolas polivalentes, o treinamento de 23 mil professores e um investimento de R\$ 244 milhões de cruzeiros.

Tamanho volume de verbas pretendia dotar essas escolas com infraestrutura material e para a qualificação de professores para que as escolas desenvolvessem o ensino profissionalizante. Como essas escolas eram construídas para comportar 800 alunos cada, se esse projeto fosse implementado em sua plenitude, iriam se abrir 220.000 vagas para alunos de 1º grau.

Arapiraca (1982, p. 158-159) enfatiza a relação dessas escolas com o mercado de trabalho ao afirmar que,

[...] elas foram projetadas para preparar os indivíduos para serem mais facilmente treináveis, na medida em que não pudessem elas mesmas profissionalizá-los. De todo modo, não foram elas projetadas intencionalmente para serem escolas não-diferenciadas, mas locais de preparação de possíveis trabalhadores mais facilmente treináveis.

O mesmo autor cita pareceres do MEC-PREMEM, que fundamentavam o funcionamento das escolas polivalentes, no sentido de preparar os estudantes para o mundo do trabalho e destaca que

[...] o currículo deve incluir atividades de aprendizagem de alto valor prático para o estudante dentro e fora da sala de aula; e que, além disso, deveria preparar o estudante, de maneira adequada, para assumir o papel de adulto responsável no mundo atual. (ARAPIRACA, 1982, p. 158).

Resende (2011, p. 45) corrobora essa ideia e reforça as relações entre a criação das escolas polivalentes e a ajuda técnica e financeira da USAID quando destaca que,

[...] esse projeto ambicioso de implantar no Brasil dezenas de escolas polivalentes com todo um aparato de infraestrutura material e de recursos humanos com professores preparados para ministrar as disciplinas técnicas “requeria suporte técnico e financeiro, para o qual o Brasil contou com a ajuda norte-americana. Esta, após o golpe de 1964, foi viabilizada por meio de acordos com o ministério da educação brasileiro e a agência norte-americana USAID.

Esses acordos, como já destacado, previam a concessão de consultoria técnica e profissional da Universidade de San Diego, na Califórnia, no processo de modernização da educação brasileira, inclusive com a vinda de professores da universidade estadunidense com o objetivo de acompanhar e gerenciar essa consultoria.

Para Arapiraca (1982, p. 112),

[...] a finalidade do presente acordo era assistir os conselhos e secretarias estaduais de educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino. Nesse sentido, a USAID contratou, pelo sistema universitário do Estado da Califórnia representado pela *San Diego State College Foundation*, inicialmente, os serviços de quatro especialistas para atuarem como consultores pelo período de dois anos, nas áreas de planejamento do ensino secundário no âmbito federal e estadual.

Posteriormente, outros acordos foram firmados entre o MEC e a instituição americana, consolidando a ingerência da USAID na educação brasileira. Outros representantes da USAID foram enviados para o Brasil para acompanhar a implantação das reformas educacionais, da mesma forma que técnicos e especialistas brasileiros foram enviados para os EUA para participar de cursos sobre planejamento de currículo, administração escolar, supervisão, formação de professores, liderança profissional, dentre outros. A cooperação entre o MEC e a USAID envolvia quantitativos financeiros que seriam aplicados na reforma ou construção de novas escolas e na capacitação de professores e técnicos ligados à educação.

Ainda segundo Arapiraca (1982, p. 153), a ingerência dos técnicos americanos da USAID na educação brasileira foi tão acentuada que,

[...] como resultado, todo o sistema de ensino primário e médio brasileiro foi radicalmente transformado: unificou-se o ensino primário com o ginásio e profissionalizou-se o colégio. Modificou-se estruturalmente a lei básica de normalização de ensino. E, mais especificamente, criou-se um novo tipo de escola, modelada nos EUA, denominado escola polivalente.

Cunha e Goes (1996, p. 33) realçam o alcance das medidas adotadas pela USAID na educação brasileira ao afirmar que,

os acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diferentes níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brechas. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total submissão brasileira no processo decisório da educação nacional.

Verifica-se portanto, que as medidas adotadas pelo governo federal no campo da educação a partir dos acordos MEC-USAID tendiam a diminuir a influência da formação humanista na escola e acentuar uma formação técnico-científica, ajustada à teoria do capital humano, desenvolvida por Theodore Schultz. Observa-se também que essas reformas procuravam reforçar um vínculo cada vez maior entre escola e economia, escola e produção, preparando uma mão de obra aligeirada e barata para entrar no mercado de trabalho em um momento marcado por grande crescimento industrial e urbano.

## **O COLÉGIO POLIVALENTE DE UBERABA**

Em 15 de setembro de 1971 o decreto de nº 5760 criou oito Ginásios estaduais Polivalentes no Estado de Minas Gerais, dentre eles o de Uberaba, que seria construído na Avenida da Saudade, s/nº, no bairro das Mercês. A inauguração oficial desse estabelecimento foi em 04 de maio de 1972 e contou com a presença do então governador do Estado de Minas Gerais, Rondon Pacheco.

A primeira diretora do estabelecimento foi Abigail Emilia Bracarense Coimbra, que dirigiu a escola até o ano de 1982. Em 19 de outubro de 1977, de acordo com o decreto nº 18.766, a escola passou a se chamar Escola Estadual

Corina de Oliveira,<sup>2</sup> professora que trabalhou no grupo escolar Brasil embora muitos ainda continuassem chamando o estabelecimento de Colégio Polivalente. Nos primeiros anos de funcionamento a escola, entre 1971 e 1974, teve um corpo discente que oscilou entre 563 e 533 alunos nos períodos da manhã e da tarde.

O terreno para a construção do colégio foi cedido pela prefeitura. De acordo com dados obtidos em documentação do PREMEM, o terreno teria uma área de 20.726,23 m<sup>2</sup> e o custo da obra em valores da época seria de Cr\$ 785.964,27. O início da construção foi em 04 de dezembro de 1970 e a data do recebimento provisório foi 17 de setembro de 1971. A empresa responsável pela construção da obra foi a SEULAR.

De acordo com a planta arquitetônica e com documentos consultados na Escola Estadual Corina de Oliveira, no prédio se encontravam as seguintes dependências: Diretoria, vice-diretoria, secretaria, cozinha, enfermaria, almoxarifado, arquivo, biblioteca, sala de professores, sala de reuniões, orientação educacional, orientação pedagógica, laboratório de ciências, oficina de artes industriais, oficina de

---

<sup>2</sup> De acordo com material pesquisado no Arquivo público de Uberaba, Corina de Oliveira era filha de Ernesto Emigdio de Oliveira e Maria Lucas de Oliveira. Nasceu em 09-09-1892 e faleceu em 29-10-1978. Foi professora e depois diretora do Grupo Escolar Brasil. Era muito enérgica, exigente, séria no trato com os alunos que muito a respeitavam. Tinha uma visão moderna de escola. Nos anos 30, já diretora, estimulava os alunos a ler e havia em cada classe um clube de leitura... Morreu solteira, dedicando toda a sua vida a educação. Seus ex-alunos se lembram dela com carinho e muito respeito e gratidão. Outra fonte do arquivo público de Uberaba destaca que “ela era muito dinâmica. Na sua época os alunos carentes passaram a receber uniformes, assistência médica e alimentação. Não havia diferenciação entre alunos pobres e ricos. Fez promoções em benefício do caixa escolar. Organizou cartões de sócios contribuintes para que os pais de alunos mais abastados contribuíssem com taxas. Foi também fundadora do jornal ‘Sorriso infantil’. De acordo com Pontes (1978, p. 224) Corina de Oliveira exerceu outra atividade importante a partir de 1930. Ele afirma que “A professora senhorinha (sic) Corina de Oliveira, diretora do Grupo Escolar Brasil foi, pela portaria nº 34, do dia 08, nomeada para dirigir o corpo de enfermeiras sob a direção do Dr. Mozart Furtado Nunes, a quem a portaria nº 33 do mesmo dia, confiara a organização daquele hospital de sangue”.

artes comerciais, oficina de técnicas agrícolas, educação para o lar, vestiário masculino, vestiário feminino, sala de educação física, sala de espera, sala de português, sala de estudos sociais, sala de matemática, sala de educação artística, sala de inglês, sala de francês.

No que diz respeito à organização do espaço físico e sua relação com a proposta pedagógica, as “Especificações educacionais das diretrizes gerais para o ginásio polivalente, série ‘A escola polivalente’, volume I, fundamentação teórica da escola polivalente”, ressaltam

O Prédio escolar a ser projetado deverá responder com fidelidade aos objetivos de lei nº 5.692 -71 do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. Modernamente o prédio escolar é concebido para satisfazer funções bem distintas daquelas da escola tradicional. As tendências pedagógicas atuais, voltadas para um ensino mais ativo com o uso intensivo de recursos de objetivação, de laboratórios, de salas ambiente e, especialmente da biblioteca, solicitam uma participação cada vez maior do educando, além de implicarem uma relação mais estreita entre professor e aluno, o que exige que o projeto arquitetônico atenda a uma composição de espaços diferente da convencional, em que a sala de aula era o elemento dominante (BRASIL, 1972, p. 10 apud. RESENDE, 2015, p. 103).

Observa-se, então, que o prédio e os demais espaços que compõem a escola polivalente assumem um contorno diferenciado e se tornam também um elemento pedagógico da escola. O prédio, ao dispor de laboratórios, oficinas, biblioteca ampla, tem, de certa forma, a sua organização curricular explicitada, corporificada na distribuição espacial do prédio e de suas instalações.

## ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E METODOLOGIA DE ENSINO

A importância da organização curricular para as escolas polivalentes pode ser comprovada pela acentuada presença desse tópico em documentos como a *Fundamentação Teórica do Colégio Polivalente*, a *Resolução 925*<sup>3</sup>, os *Subsídios para o estudo do ginásio polivalente*. Em vários desses documentos enfatiza-se que o colégio polivalente, com sua filosofia de educação e currículo diferenciados iria contribuir para modernizar a escola, torná-la mais atraente para os alunos e mais ajustada ao nível de desenvolvimento econômico e social do país.

Consultando os documentos do Colégio Polivalente e também da 39ª Delegacia Regional de Ensino de Uberaba (hoje chamada Superintendência Regional de Ensino) descobrimos dados relativos à organização curricular da escola para os anos de 1975, 1976, 1977, 1979 e 1981.

A leitura desses documentos indica a lista de disciplinas oferecidas para os alunos. Essas disciplinas estavam divididas em grupos e, ao mesmo tempo, o plano curricular oferece a carga horária semanal e anual de todas as disciplinas, além do total de horas de cada uma delas. As disciplinas estavam divididas em cinco grupos: Comunicação e Expressão, envolvendo língua portuguesa, educação artística, educação física e língua estrangeira; Ciências, envolvendo matemática, programa de saúde e ciências; Estudos sociais, incluindo geografia, história, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC); outras atividades, incluindo orientação educacional, ensino religioso, biblioteca e recreio; e artes práticas, que incluía práticas agrícolas, educação para o lar, práticas industriais e práticas comerciais.

<sup>3</sup> A Resolução 925 de 27/05/1970 aprovou o convênio celebrado entre o governo federal, via Ministério da Educação e Cultura e PREMEM e o Estado de Minas Gerais. Esta resolução trata de várias questões alusivas à implantação das escolas polivalentes como seleção de alunos, localização das escolas, infraestrutura das cidades ou dos bairros que iriam sediar as escolas, recuperação dos alunos, etc.



A distribuição semanal da carga horária ocorria da seguinte forma: Língua portuguesa, matemática e artes industriais ficavam com 4 aulas semanais; ciências, língua estrangeira e programa de saúde possuíam 3 aulas semanais; educação física, história, geografia possuíam 2 aulas semanais; educação artística, OSPB e educação moral e cívica, orientação educacional, ensino religioso e biblioteca eram contempladas com 1 aula semanal. Somando-se a carga horária de todas as disciplinas ao longo dos 4 anos do ensino de primeiro grau perfazia-se um total de 3.120 horas.

Cabe salientar que algumas disciplinas como ensino religioso, língua estrangeira e biblioteca eram oferecidas em caráter facultativo. EMC estava incluída na 7ª série e OSPB na 8ª série. Na 5ª e 6ª séries essas duas disciplinas estavam integradas à História.

Ao final da grade curricular, as disciplinas diferenciadas, chamadas de artes práticas e que estavam divididas em quatro conteúdos: Práticas agrícolas, educação para o lar, práticas industriais e práticas comerciais. Em consulta realizada na 39ª Superintendência Regional de Ensino de Uberaba obtivemos as seguintes informações sobre os conteúdos curriculares por área econômica:

**Área econômica primária:** agricultura, fitotecnia, criação de animais domésticos ou zootecnia, indústria de produtos alimentícios, indústria extrativa vegetal.

**Área econômica secundária:** trabalhos em madeira, trabalhos em cerâmica, trabalhos em metal, trabalhos em eletricidade, trabalhos em artes gráficas.

**Área econômica terciária:** comércio e serviços, saúde.

Eram essas disciplinas de artes práticas que proporcionariam uma melhor adequação da escola à realidade econômica e social do país, tornando-a mais adaptada à realidade extramuros e, ao mesmo tempo, poderiam proporcionar aos alunos a aproximação e identificação por determinadas atividades manuais e até a aptidão para uma futura profissão.

## Na *fundamentação teórica do Colégio Polivalente* (1970, p. 06) enfatiza-se as vantagens desse novo modelo de escola:

Mantendo um núcleo de disciplinas tradicionais, que assegure a cultura comum que devem ter todos os alunos, o Ginásio Polivalente compreenderá, entretanto, a oferta de opções, variáveis de acordo com as aptidões e interesses individuais. Essa variedade de atividades contribuirá para que se reduza ao mínimo o desperdício de talentos e vocações, evitando-se através da contínua orientação, uma escolha profissional prematura. A oferta de vários caminhos, ademais, concorrerá para a diminuição dos índices de evasão, uma de cujas causas é a irrelevância dos currículos inflexíveis em relação aos interesses e a capacidade dos estudantes. Consequentemente, o novo ginásio contribuirá para que a escola média constitua um veículo, não de seleção de uma elite limitada ou de restrito treinamento profissional, mas, de desenvolvimento, no maior grau possível, de capacidades e interesses.

Pela análise desse documento percebe-se que, na visão dos defensores desse projeto, o novo currículo da Escola Polivalente, flexível e dinâmico, adequado à realidade, iria diminuir um dos problemas da escola brasileira naquele contexto: a evasão e o abandono escolar. Ao abrir novos caminhos e novas possibilidades para os alunos – as disciplinas de artes práticas – a escola se tornaria mais atraente e receptiva aos alunos.

Deve-se ressaltar, todavia, que, apesar das disciplinas de artes práticas (formação especial), o objetivo básico dessas escolas não era formar mão-de-obra para a imediata entrada no mercado de trabalho. A escola tinha muito mais um caráter vocacional e de sondagem de aptidões, de procurar rastrear se o aluno se identificava ou se aproximava mais de uma atividade do setor primário, do secundário ou do terciário. Sobre essa matéria os *Subsídios para o estudo do ginásio polivalente* destacam o seguinte: “Num ginásio Polivalente, com um bom serviço de orientação, é possível captar gradualmente as tendências

e orientá-las, com benefício para o educando, com benefício para a sociedade, com benefício para o desenvolvimento econômico”. (BRASIL, 1969, p. 93).

Deve-se ressaltar que nos dois primeiros anos os alunos passariam por todas as disciplinas de artes práticas e, a partir da 7ª série, eles poderiam escolher uma dessas disciplinas. Sobre essa matéria, a *Fundamentação Teórica do Colégio Polivalente* (1970, p. 10) destaca o seguinte:

As disciplinas de caráter prático-vocacional serão obrigatoriamente introduzidas e exigidas como parte do currículo. Nas duas primeiras séries, que incluem entre seus objetivos uma sondagem geral das aptidões vocacionais dos alunos, todos devem passar, num mínimo de 4 horas semanais, por variadas áreas vocacionais, entre as quais as práticas de artes industriais, técnicas comerciais, técnicas agrícolas e economia doméstica ou educação para o lar. Em cada uma delas, permanecerá o aluno durante pelo menos meio ano letivo. A terceira série prolongará o processo de sondagem, devendo, entretanto, o aluno, na parte referente às quatro práticas acima enumeradas, optar por uma. Na quarta série, os alunos terão possibilidade de escolha entre várias opções vocacionais, destinando-se um mínimo de quatro horas semanais para a matéria de opção.

Outro aspecto muito importante e que foi ressaltado na documentação que fundamentava e organizava as escolas Polivalentes, diz respeito à metodologia de ensino e aos recursos que os professores utilizavam para transmitir os conhecimentos para os alunos. Já ressaltamos que um dos motivos utilizados pelos organizadores do PREMEM para criticar a escola que predominava antes da reforma era uma metodologia arcaica, inadequada aos novos tempos e pouco atraente para os alunos que ficavam numa posição passiva. Seria necessário, então, renovar os procedimentos didáticos, tornando-os mais dinâmicos. Sobre esse tema, a *Resolução 925* diz que:

Os métodos de ensino devem ser modernizados apoiando-se em livros de textos atualizados e de alta qualidade, em equipamento áudio-visual adequado e outros meios auxiliares eficazes bem como em modernas técnicas de medida objetivo da aprendizagem [...] Deve ser estimulado um clima que favoreça o estudo e a pesquisa, a experimentação e a inovação. Atenção especial será dada ao aperfeiçoamento e atualização do ensino e do currículo no tocante às ciências e matemática (MINAS GERAIS, 1970).

A citação anterior também destaca que deveria ser incentivado um clima que favorecesse ao estudo e à pesquisa. Para desenvolver esse tipo de trabalho a biblioteca, com um bom acervo de livros, seria um componente fundamental. Sobre essa matéria a *fundamentação teórica do colégio Polivalente* (1970, p.12) destacava que:

Considerando-se que a biblioteca é condição básica para um ensino moderno e eficiente, ela deve ser acessível a alunos e professores, durante todo o dia escolar e adequadamente provida de livros e outros materiais de ensino para os quais se devem prever um efetivo sistema de circulação. Os administradores, o corpo docente e os supervisores especializados deverão trabalhar em colaboração para elevar os padrões educacionais.

Com relação ao funcionamento da biblioteca uma dúvida nos intrigava: onde estariam os livros das disciplinas de artes prático-vocacionais: artes industriais, artes comerciais, artes agrícolas e educação para o lar.

Apesar de essas disciplinas serem eminentemente práticas e disporem de oficinas e equipamentos para que os alunos pudessem vivenciar de maneira concreta o seu aprendizado acreditamos que um acervo de livros específicos dessas áreas seria importante para o embasamento teórico e para o próprio desenvolvimento de atividades de pesquisa, quando solicitadas pelos professores.

No entanto, nas consultas que foram feitas na biblioteca não encontramos nenhum livro específico de uso diário dos alunos que tratasse dessas disciplinas prático-vocacionais. Isso nos faz presumir que, havendo necessidade de trabalhar com textos para desenvolver e aprofundar determinados conteúdos, provavelmente os professores poderiam trabalhar com materiais mimeografados, que eram distribuídos para os alunos.

Por outro lado, encontramos enciclopédias voltadas para as áreas específicas de ciências, contabilidade e negócios e indústria, que poderiam ser utilizadas por alunos e professores. O selo colocado na primeira ou na última página dessas enciclopédias, com o nome “colégio polivalente” e o ano de edição variando entre 1967 e 1978, indicam que esse material foi recebido no momento de criação e apogeu da escola.

Dentre os títulos desses compêndios, destacamos os seguintes:

**QUADRO 2: Relação de enciclopédias e livros**

|  |
|--|
| <b>Medicina e Saúde. São Paulo. Abril Cultural. 1969. 10 volumes</b>   |
| <b>Livro da Vida. São Paulo. Abril cultural. 1971. 7 volumes.</b>  |
| <b>Psicologia da Criança I. Do nascimento à adolescência. S.d. Pol. Editorial pontes ltda. São Paulo.</b>  |
| <b>Elementos de Moral Sexual. S.s. Pol. Editorial Pontes ltda. São Paulo.</b>  |
| <b>Psicologia da Criança II. Do nascimento à adolescência. S.d. Editorial Pontes ltda. São Paulo.</b>  |
| <b>Nova Biblioteca de Contabilidade. Professor Antonio Lopes. 1979.</b>  |
| <b>Grande Enciclopédia de Administração Empresarial, Contabilidade e Prática Comercial. Marcos Antonio Airosa Neto. São Paulo. Novo Brasil editora, 1980. 3 volumes.</b> |
| <b>Enciclopédia Contábil Brasileira. Antonio Calderelli. Editora e encadernadora formar. 1969. 6 volumes.</b>  |
| <b>Biblioteca de Administração das Finanças. São Paulo. Ed. Mc Grawhill do Brasil Ltda. 1973.</b>  |
| <b>Grande Manual Globo. Agricultura, pecuária, receituário industrial. Porto Alegre. Ed. Globo. 1978. 7 volumes.</b>   |
| <b>Enciclopédia Brasileira de Administração e Negócios. São Paulo. Ed. Fundo de Cultura. 1969. 8 volumes.</b>  |

|   |
|---|
| <b>Enciclopédia Tecnirama. 10 volumes.</b>  |
| <b>Programa de Ciências Êxitus. São Paulo. Ed. Companhia melhoramentos de São Paulo. 1974. 4 volumes.</b> |
| <b>Coleção Ciência Ilustrada. São Paulo. Abril cultural. 1974. 12 volumes.</b>                            |
| <b>Livro Manual do Torneiro. Coleção manuais técnicos. Editora Egéria. 1978.</b>                          |
| <b>Panoramas Pedagógicos da Educação Primária. São Paulo. Pol. Editorial Pontes Ltda. S.d.</b>            |
|   |

FONTE: Biblioteca da Escola Estadual Corina de Oliveira. 2016.

Também foram encontradas enciclopédias bem mais conhecidas, como a Barsa e a Delta Larousse. Todavia, enfatizamos as coleções da tabela por percebermos que elas estão muito mais vinculadas às disciplinas prático-vocacionais de artes industriais, artes agrícolas, educação para o lar e artes comerciais. Esse acervo, é bom frisar que citamos apenas uma parte, corrobora com a ideia defendida pelos documentos que norteavam as escolas polivalentes, de que a biblioteca seria um espaço importante a ser utilizado pelos professores e alunos no processo de ensino – aprendizagem.

As oficinas e laboratórios como um espaço privilegiado no processo de ensino aprendizagem, a ênfase na utilização da biblioteca e a preocupação em dotar as aulas de uma metodologia moderna, que proporcionasse ao aluno uma participação mais ativa e dinâmica no momento da aula, procurava atender à proposta de renovar o ensino a partir da metodologia. A própria natureza das disciplinas de artes práticas levava a uma dinâmica de ensino mais ativa e participativa por parte dos alunos. A exposição teórica, presa ao livro ou ao caderno, o ensino puramente livresco e humanista era assim concatenado com um ensino mais prático, científico que, muitas vezes, levava o aluno a aprender fazendo, praticando e experimentando nos laboratórios e nas oficinas sob a orientação e supervisão dos professores. Ao mesmo tempo, a Escola Polivalente procurava promover uma integração entre

dois estilos de ensino que historicamente foram conflitantes no Brasil. De acordo com os *Dados e Informes Referentes ao PREMEM* (s-d, p. 2):

Dando continuidade à experiência dos Ginásios Orientados para o Trabalho, mas reformulando-a enriquecendo-a, a Escola Polivalente de 1º grau pretende harmonizar, nos currículos de formação do adolescente o desenvolvimento intelectual e a qualificação para o trabalho.

É um esforço de síntese das duas áreas, até agora aparentemente conflitantes: a formação intelectual e humanística (sic) e a formação científica e técnica.

A documentação concernente ao currículo também previa a organização de algumas atividades extraclasse, dentre elas, visitas técnicas, comemorações cívico-patrióticas e festas religiosas. Esses momentos, além de tornar as atividades escolares mais dinâmicas e ativas, com maior participação do aluno, rompendo com o ensino verbalista, era também uma forma de promover maior integração entre a escola e a comunidade e dar mais visibilidade à mesma. De acordo com o calendário escolar de 1975, estavam previstas as seguintes atividades:

**QUADRO 3: ATIVIDADES CÍVICAS, SOCIAIS E PEDAGÓGICAS:**

|   |
|---|
| <b>31/03 – Aniversário da Revolução</b>                                       |
| <b>21/04 - Tiradentes</b>   |
| <b>05 a 09/05 – Dia do trabalho, aniversário da cidade, exposição de gado</b> |
| <b>11/05 – Dia das mães</b>   |
| <b>Junho – Festa junina</b>   |
| <b>25/08 - Caxias</b>   |
| <b>07/09 – Dia da pátria</b>  |
| <b>14/09 – Aniversário da escola</b>  |
| <b>17/10 – Dia do professor</b>   |
| <b>15/11 – Proclamação da República</b>                                       |

Fonte: Calendário Escolar 1975. Escola estadual de 1º grau (Ex- polivalente)

A programação desses eventos indica que existia ênfase nas atividades cívicas e patrióticas. Dos 10 eventos, percebe-se que 6 (60% do total) estão diretamente relacionadas a acontecimentos da História do país, numa versão positivista que enfatiza os feitos dos grandes heróis, normalmente reis, imperadores e militares. Tal é o caso das comemorações da Inconfidência Mineira, do dia do trabalho, do aniversário do duque de Caxias, patrono do exército brasileiro, da independência do Brasil e da Proclamação da República. Interessante frisar que até o dia do golpe de 1964, que implantou a ditadura militar no país, era celebrado no dia 31 de março.

Tais comemorações, juntamente com as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) confirmam o empenho do regime militar em propagar sua ideologia, seus valores e suas ideias para as crianças e adolescentes, doutrinando-as e visando à preparação de um aluno ordeiro, disciplinado, cumpridor dos seus deveres para com a pátria e que saberia perfeitamente identificar os símbolos e as grandes datas nacionais. Desta maneira as escolas polivalentes poderiam promover a articulação entre formação técnica e formação cívico-patriótica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as mudanças que ocorreram na escola no Brasil nos anos 1970, que corresponde ao auge da ditadura militar, visavam predominantemente uma maior adequação ou adaptação do ensino de 1º e de 2º graus aos interesses do capitalismo em expansão no país. Mudanças importantes, como a reforma de ensino de 1971 (lei nº 5692/71) e a criação de dezenas de escolas polivalentes espalhadas pelo território brasileiro, faziam parte de uma estratégia comum de envolver a escola em um verniz tecnicista, tendo por base a teoria do



capital humano desenvolvida por Theodore Schultz<sup>4</sup> visando à preparação de força de trabalho com certa qualificação em um momento histórico de grande expansão econômica.

O discurso bastante utilizado pelo governo através do MEC era que a escola de então estava ultrapassada, arcaica, inclusive do ponto de vista pedagógico e curricular, o que a tornava defasada em relação à realidade econômica e social do país, marcada por intenso processo de industrialização e urbanização. Ao mesmo tempo, enfatizava-se que essa escola envelhecida tornava o ensino pouco atraente para os alunos, contribuindo assim para o aumento da evasão escolar.

Ou seja, na visão do PREMEM e do MEC a escola daquela época não favorecia nem para o crescimento do aluno nem para a sua melhor inserção na realidade econômica e social e nem para o desenvolvimento do país, em virtude da forte defasagem entre um ensino estagnado no tempo (puramente verbalista e humanista) e uma realidade socioeconômica que se transformava a passos largos.

Esses foram os principais argumentos para que o governo militar implantasse a reforma de ensino de 1971 e as escolas polivalentes. Dotadas de infraestrutura diferenciada, com um currículo moderno e atualizado com as disciplinas de artes práticas e dispendo de uma metodologia de ensino mais ativa, com maior participação do aluno, o governo esperava assim criar uma escola nova, que contribuísse para a formação humana e técnica dos alunos. Nesse sentido, as escolas polivalentes, em sua concepção, procuravam atender

<sup>4</sup> A teoria do capital humano foi desenvolvida na década de 60 do século XX pelos economistas americanos Theodore Schultz e Gary Becker. Segundo essa teoria o desenvolvimento de um país está alicerçado no investimento na formação educacional das pessoas. Quanto maior for a escolarização do indivíduo, notadamente na formação técnica, maiores serão as chances de melhorar o seu padrão de vida e maior será a sua produtividade contribuindo assim para o crescimento econômico do país. Na visão desses economistas um país em que a maioria da população não era instruída estava condenado ao atraso pois uma força de trabalho desqualificada impactava negativamente a produção econômica.

a dois interesses básicos do regime militar: a formação técnica (através das disciplinas prático-vocacionais) e moral (através das festas cívico-patrióticas e das disciplinas de OSPB e EMC) de uma futura força de trabalho com razoável qualificação para trabalhar na indústria e no comércio.

O projeto de construção de escolas polivalentes espalhadas pelo país teve vida curta. De uma maneira geral, ao final da década de 1970, esse modelo já dava sinais de esgotamento. Segundo Resende e Gonçalves Neto (2013, p. 143), uma das causas do declínio dessas escolas teria sido o fim dos acordos entre o MEC e a USAID, que constituía uma das fontes de financiamento dessas instituições escolares. Os mesmos autores também ressaltam “o alto custo de construção, estruturação e, principalmente, manutenção dessas escolas, que pagavam salários aos seus professores bem superiores ao praticado no restante da rede estadual” (RESENDE; GONÇALVES NETO, 2013, p. 143).

Com suas oficinas, laboratórios, máquinas e equipamentos, com os cursos de preparação para professores e com as despesas para reposição de peças, além de outros fatores, essas unidades de educação tinham um custo de manutenção mais elevado, o que poderia onerar os cofres públicos. Pode-se ressaltar também que as escolas polivalentes foram construídas em um momento em que a economia do país estava em crescimento, em que o governo dispunha de recursos financeiros para alavancar essas escolas. No entanto, com o fim do milagre econômico, por volta de 1977, e com o quadro de recessão econômica, de inflação cada vez maior e de aumento descontrolado da dívida externa, o governo militar não dispunha mais de recursos para sustentar ou ampliar o projeto de escolas polivalentes. Ou seja, o declínio de um modelo de escola é concomitante com o declínio do regime militar que o criou e sustentou.

## REFERÊNCIAS

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Cortez, 1982.

ARAÚJO, José Alfredo de. **Escola polivalente San Diego**. Um estudo de caso na História e memória da educação brasileira em Salvador – Bahia. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2005.

BRASIL. Decreto lei nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968. Provê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e dá outras providências.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura (MEC). Equipe de planejamento do Ensino Médio. (EPEM). Diretoria do Ensino Secundário. **Subsídios para o estudo do ginásio polivalente**. Rio de Janeiro, 1969.

Calendário Escolar 1975. Escola estadual de 1º grau (Ex- polivalente).

CUNHA, Luiz Antonio e GOES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1996.

**Dados e informes referentes ao PREMEM**. Uberaba: Arquivo da Escola Estadual Corina de Oliveira, s-d.

Festa inaugural do Ginásio Polivalente. **Lavoura e Comércio**. Uberaba, nº 17.978, 04 maio 1972, p. 1.

**Fundamentação teórica da Escola Polivalente**. Uberaba: Arquivo da Escola Estadual Corina de Oliveira, 1970.

GASPARI, Elio. **A Ditadura Escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG). Resolução 925-1970. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:assembleia.legislativa:resolucao:1970-05-27;925>. Acesso em 18 fev. 2017.

MINAS GERAIS. ASSEMBLEIA DE MINAS. Lei 5760 de 14/09/1971 cria oito ginásios estaduais polivalentes e dá outras providências. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1971-09-14;5760>. Acesso em 19 nov. 2016.

MINAS GERAIS. ASSEMBLEIA DE MINAS. Decreto 18766, de 19 de outubro de 1977 dá denominação à unidade de ensino de 1º grau da rede estadual. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br: Minas Gerais:estadual:decreto:1977-10-19;18766>. Acesso em 22 abr. 2016.

PONTES, Hildebrando. **História de Uberaba e a civilização do Brasil central**. 2. ed. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1978.

RESENDE, Luciana Araújo Valle de. **As escolas polivalentes do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (MG): sondagem vocacional no projeto desenvolvimentista civil-militar (1965-1976)**. 2015. 275f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RESENDE, Luciana Araújo Valle de. **Ensino profissionalizante e Estado militar: (Re)articulação por meio dos Polivalentes (Uberlândia, MG, 1971-1980)**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

RESENDE, Luciana Araújo Valle de e GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Os colégios polivalentes em Minas Gerais: a experiência da escola estadual Guiomar de Freitas Costa (Uberlândia, 1971 – 1980)**. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/851>. Acesso em 20 fev. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

# O PAPEL DA PESQUISA NO TRABALHO DOCENTE

---

*Débora Roquini de Souza<sup>1</sup>*  
*Celso Vallin*

---

## Resumo:

Sabemos que a aprendizagem de modo abrangente exige a pesquisa, mas existem dificuldades para essa ação se concretize na rotina de trabalho escolar. Em 2008 foi aprovada uma lei nacional que instituiu que pelo menos um terço da carga horária da docência seja extraclasse. Que fatores dificultam ou impedem a realização de pesquisa na formação continuada de docentes? Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado em andamento com pesquisa do tipo etnográfica com observação participante através da observação direta das atividades dos grupos estudados e o registro das conversas com os professores para conhecer suas atividades no âmbito de duas escolas estaduais de Ensino Fundamental, localizada no município de Lavras, Minas Gerais.

**PALAVRAS-CHAVE:** tempo extraclasse; pesquisa docente; formação continuada.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras

We know that learning comprehensively requires research, but there are difficulties for this action to take place in the school work routine. In 2008, a national law was passed that established that at least one-third of the teaching hours should be extra-class. What factors make it difficult or impossible to conduct research in continuing teacher education? This article is part of an ongoing master's thesis with research of the ethnographic type with participant observation through the direct observation of the activities of the studied groups and the registration of the conversations with the teachers to know their activities in two state schools of Elementary School, located in the municipality of Lavras, Minas Gerais.

**KEYWORDS:** extraclass time; teaching research; continuing education.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa, muitas vezes, é entendida como algo próprio das universidades e que só caberia nas situações de trabalho pesquisadores profissionais. A pesquisa é algo que se associa a descoberta e inovação.

Na educação básica é comum que se use o termo pesquisa para falar de coisas que não são. Coisas diferentes. Em resumo, é o que acontece quando pedem para estudantes encontrarem e copiarem sobre qualquer assunto, sem que se faça uma problematização ou que exista autoria. Procurar um verbete numa enciclopédia, ou por meio dos mecanismos de busca da internet, pode colaborar numa pesquisa, mas não é uma pesquisa. Ainda mais quando estudantes e professores tomam o que já estava escrito como algo que finaliza e resolve o pedido.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto

e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Ludke e André (1986, p.1)

Fazer pesquisa é o mesmo que investigar criteriosamente certo tema, e dentro dele um campo de interesse, ou seja: estabelece-se um problema de pesquisa, a partir disso são buscadas informações e com elas criadas explicações.

Para muitas pessoas a escola é vista como um local em que se faz a transferência do conhecimento. Mas para outras, conhecimento não é algo que possa ser transferido (Freire, 1996).

Talvez a diferença entre umas e outras esteja no modo de entenderem o que seja conhecimento e mesmo o modo de olharem para a vida, a visão de mundo.

Freire critica o que chama de “educação bancária” em que a escola trata estudantes como se fossem cofres, o conhecimento como moedas, e o ensino seria algo como depositar as moedas do conhecimento na cabeça/cofre de estudantes. Essa crítica se explica mostrando que na educação bancária, o que se espera de estudantes é que saibam repetir ou reproduzir as explicações apresentadas pela Escola. Nessa visão, o conhecimento seria algo dado, seguro, imutável, inquestionável, despido de incoerências. Mas se assim fosse, a pesquisa só caberia para o estudo do que é desconhecido pela humanidade, das absolutas novidades. Os cientistas seriam pessoas diferentes, geniais, e as pessoas, em geral, a elas só caberia reproduzir e aplicar o que já é conhecido e dominado.

Embora muitas pessoas pensem assim, isso não é verdade. Assim como Freire, sabendo que todas as pessoas são inteligentes, nós preferimos que a escola não seja só um local para a reprodução de explicações dadas. É por essas razões que

entendemos a importância do uso da pesquisa como princípio educativo. Vejamos o que diz a Fiocruz sobre esse princípio:

Entendemos que ter a pesquisa como princípio educativo, ou não ter, dependerá da visão de mundo de quem organiza e faz a escola. De um lado podemos ter projetos de dominação: gente que se agrada de estar no poder e dominar a sociedade. De outro teremos projetos de emancipação. FIOCRUZ, 2018.

Considerando o desejo de se fazer uma escola Libertadora, voltada para a emancipação plena das pessoas, e de se ter a pesquisa como princípio de base dessa educação, observamos que o uso da pesquisa pode em outros lugares e situações de estudo nos quais o/a professor/a pode se envolver. Nós aqui, queremos investigar sobre o uso da pesquisa na educação básica, especialmente em: grupos, coletivos e oportunidades de formação de professores que acontecem no âmbito da escola.

Como foco da investigação foi escolhido o Ensino Fundamental e nele os docentes que atuam nos anos finais. Percebe-se que existe uma grande diferença entre a rotina de trabalho docente dos primeiros anos e dos anos finais. Isso já começa pela contratação, em que uns são formados em pedagogia e outros em disciplinas específicas, como matemática, geografia, educação física etc.

É certo que deve-se imaginar docentes que pesquisam sobre temas que lhe interessem, como didática, metodologias de ensino, e curiosidades específicas relacionadas aos conteúdos que querem ensinar.

Entre nossas questões de investigação estão: Que oportunidades existem na rotina de trabalho da/o professor/a? O que facilita e colabora para que possam aprender a fazer e experimentar pesquisar? Como se organizam para estudar as/os professoras/es? Como estudam? O que estudam? O que falta para que essas pessoas possam dedicar-se à pesquisa?



Nisso tudo, queremos saber: existe trabalho de pesquisa?  
Que dificuldades e que bons resultados existem?

## **A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SEGUNDO A LEGISLAÇÃO**

Durante algum tempo, a história da atividade docente era vista como a realização de aulas somente. Aos poucos, alguns sistemas de ensino foram reconhecendo a necessidade de incorporar as horas de planejamento e estudo à jornada de quem leciona.

Adotando uma visão não romantizada da profissão docente, este capítulo pretende apresentar as principais legislações vigentes que regem a profissão do professor de educação básica no Brasil para conhecer a forma como é distribuído, hoje, os tempos do trabalho docente. Nosso intuito é verificar que oportunidades existem para a formação de professores no âmbito da escola.

Partindo da Lei maior, a Constituição Federal, nela é assegurado que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53/2006)

A Lei Nacional de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 estabeleceu:

Artigo 67, V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada; c) aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades; d) aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação (artigo 67, V, da Lei nº 9.394/96).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996, mesmo não usando a expressão “hora-atividade”, estabelece que o professor deve possuir espaços/tempo de estudo e planejamento, os quais devem se encontrar integrados sua jornada de trabalho. A hora-atividade é significativamente importante para que o trabalho pedagógico do professor seja bem estruturado, pois é neste espaço que ocorrerá o planejamento da escola como um todo e de sua disciplina e ainda servirá para trocar experiências com suas colegas, estudar, debater com o grupo gestor, participar de cursos ou encontros externos, ou seja, executar ações voltadas para a formação continuada.

Do ponto de vista legal, os órgãos regulamentadores do ensino devem incentivar a formação dos profissionais da educação, bem como destinar um tempo reservado para estudos durante a jornada de trabalho. Isso está estabelecido na resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 do Conselho Nacional de Educação que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública:

Artigo 5º parágrafo XI: [...] estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem, na adequação de seus planos de carreira, prover a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das

diferentes etapas e modalidades da Educação Básica [...]. BRASIL, 2009, p. 2.

Em seu estudo, Scholochuski (2017) usou a terminologia ‘hora-atividade’ ao invés de atividade extraclasse e define que essa atividade deve ser conceituada para classificar momentos de estudo e planejamento que integram a jornada de trabalho docente.

Vale destacar que as expressões extraclasse e hora-atividade são similares, ou seja, significam tudo aquilo que o professor realiza dentro da jornada de trabalho, porém que não seja atividade pedagógica junto a estudantes, podendo ser essas atividades dentro ou fora da escola, mas sendo obrigatoriamente dentro do período considerado como jornada de trabalho (VALLIN, 2004). Para este trabalho escolheremos a expressão extraclasse.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 9/2012 que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, trouxe a definição pelo voto do Ministro Ricardo Lewandowski:

Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os estudantes, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula. Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extra-aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com estudantes, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais. CNE/CEB nº 9/2012, p. 18 (grifo nosso).

Em estados e localidades pelo país esse tempo recebe outros nomes. Nas escolas estaduais de São Paulo essas horas

são denominadas Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Alves (2013) relata que em sua escola o HTPC era obrigatório e durava cerca de uma hora, sendo realizado de dois em dois dias. Porém, esse tempo, segundo ela, era usado para conversas corriqueiras que em nada acrescentavam no conhecimento das aulas ou dos saberes que deveriam ser ensinados ao aluno.

Garcia (2003) completou que ao observar o uso dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPCs) também percebeu que eles não serviam para o que haviam sido propostos, mas sim para várias práticas opostas.

Assim sendo, a expressão hora-atividade deve ser empregada para identificar espaços de estudo e planejamento introduzidos na jornada de trabalho docente, dentro ou fora do ambiente escolar. (SCHOLOCHUSKI, 2017).

## **A PESQUISA DO PROFESSOR ÀS SOMBRAS DA LEGISLAÇÃO**

O tempo extraclasse em Minas Gerais veio para auxiliar o professor em sua extensa carga de trabalho. Na prática, encontrar experiências de formação acontecendo no âmbito da escola, já não parece assim tão recorrente.

Embora nem tudo o que está na lei seja cumprido na prática, é ela quem vai amparar a profissão docente em seus direitos. Por isso, consideramos importante também conhecer como o conceito de pesquisa aparece nas legislações educacionais nacionais.

Iniciando pela Constituição Federal de 1988 a pesquisa aparece de forma bastante ampla:

Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios;

inciso II, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 2018a)

Quando um pouco mais detalhada, a pesquisa aparece como científica:

Artigo 207: § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 2018a/1988, p. X)

Com redação parecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, inspirada também nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, em seu artigo 3º, afirma que o ensino será ministrado com base em um dos seguintes princípios: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.” (BRASIL, 2018b)

Em 2001, foi encaminhada Conselho Nacional de Educação, uma proposta de diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica, que afirmou que a formação de professores para os diferentes segmentos da escola, muitas vezes, estava sendo realizada em instituições que não valorizam a prática investigativa.

A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada. (BRASIL. CNE/CP 009/, 2001 p. 24).

Ainda de acordo com a proposta, muitas instituições não estimulavam o contato e não viabilizavam o consumo dos produtos da investigação sistemática.

No ano seguinte, em 2002, formam então instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL.CNE, 2002) e a redação final centrou-se no desenvolvimento de

competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Gatti, referenciando-se nessas diretrizes, afirma que a formação inicial de professores para atuarem nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, deverá observar alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico:

[...] foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (GATTI, 2009).

Percebemos que na Resolução a palavra “pesquisa” só aparece uma vez e com foco no processo de ensino e de aprendizagem, quando diz que a formação de professores terá como princípio:

Artigo. 3º III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL.CNE, 2002)

A legislação não menciona um tempo destinado a atividade de pesquisa do professor do Ensino Fundamental, mas as propostas para as Diretrizes afirmam que a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor, pois lida o tempo todo com situações inesperadas.

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia da interpretação da realidade e dos

conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. CNE/CP 009/2001. P.(BRASIL.CNE, 2001, p.35)

Nos chama a atenção o fato de que, embora afirme que a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor, as Diretrizes se referem à pesquisa como processo de ensino.

De acordo com Aguiar (2018) as propostas educativas devem considerar o grande potencial das comunidades educacionais e escolares e que as ações educacionais devem, antes de mais nada, refletir sobre o que está sendo realizado e é preciso pensar a educação em sua totalidade.

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas. Aguiar (2018, p. 15)

De modo geral, as discussões continuam em planos considerados mais urgentes: currículo, aprendizagem e conteúdos nacionais comuns. Mesmo assim, espera-se que o professor tenha um conhecimento prévio sobre qualquer tipo de abordagem que essas bases, diretrizes ou normas decidirem instituir. Oferta-se uma base aparentemente sólida, mas a verdade é que há um constante remediar. É como uma goteira que nunca pára de pingar e mesmo assim tentam, insistentemente, tapar o furo sem reparar todo o telhado. Não há como desejar uma formação adequada ao professor com legislações que não amparam seu trabalho.

Begnami (2013) afirma que todo processo de formação docente incorpora traços do poder vigente e que, muitas vezes, isso influencia nos futuros profissionais da educação e influencia também no tipo de cidadão que está sendo formado. A autora ousa dizer que perdeu-se o senso de comunidade.

A implementação de políticas públicas é um dos mecanismos utilizado pelo Estado que referenda a centralidade do poder dominante da vida social nos moldes capitalista, promove a integração destas políticas ao interior cultural dos sujeitos e consideram a escola e o professor como instrumentos de repercussão e efetivação do processo de capacitação mais do que de formação. (BEGNAMI, (2013, p. 35)

Freitas (2014) argumenta que ensinar em detrimento de atender uma pressão externa, dita uma regra que somente irá reproduzir avaliações em larga escala:

A pressão externa, sob o argumento do “direito de aprender”, impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. Freitas, 2014, p. 1100

Este tipo de imposição vai contra o tipo de formação libertadora que estamos procurando e isso vale também para a atividade de pesquisa, que parece estar à margem do ensino.

Contreras (2002) explica que este o slogan da qualidade da educação é utilizado em excesso para provocar uma atração emocional, sem nunca esclarecer o significado que se deseja atribuir a essa qualidade. Ele também atribui este recurso a quem tem poder:

É necessário perceber que mesmo estando submetidos a certos controles externos que dominam as ações da escola, sejam as legislações ou mesmo os currículos, os professores devem sentir-se sujeitos de sua própria prática, bem como de sua própria história. As mudanças na sociedade, bem como as políticas públicas, estarão sempre em processo de desenvolvimento e o trabalho do professor sofrerá intervenções, mas o importante é que o professor tentar ampliar suas ações.

A quantidade de tarefas a que o professor se vê obrigado a cumprir pode conduzi-lo ao risco de atividades destituídas de sentido para ele. A reflexão sobre sua própria prática somente



poderá influenciar seu trabalho à medida em que esta reflexão vincular teoria e prática. A compreensão de que é possível utilizar-se da pesquisa como parte integrante de seu trabalho exige do professor sentir-se construtor das transformações na sociedade.

Para que o professor saiba que não está apenas reproduzindo conteúdos dos quais não planejou, ele precisa ser capaz de interferir no processo histórico que determina também o seu próprio trabalho. Precisa assumir que, como nas palavras de Paulo Freire (1996), a história é tempo de possibilidade e não de determinações, que o futuro é problemático e não inexorável. Trata-se de um professor que deseja refletir sua prática indagando suas próprias teorias com o intuito de contribuir e transformar sua realidade. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa.

O discurso universal é que a realidade é assim mesmo, inexorável; mas o professor pode resistir e atuar junto à coletividade, por uma educação libertadora. Freire (1996).

## **A PESQUISA NO ÂMBITO DA ESCOLA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Até aqui, foi possível perceber que a legislação não destina um tempo reservado para que, concomitante ao ensino, o professor se dedique a atividades de pesquisa. São inúmeras as propostas externas com o discurso de medir para melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

As constantes tentativas de homogeneizar as ações humanas trouxe-nos a um sistema educacional que considera a falta do incentivo à pesquisa do professor da Educação Básica algo comum, algo já esperado.

Temos a tendência de aceitar aquilo que já está posto. O fato de os professores, em sua grande maioria, não se assumirem como estudiosos ou pesquisadores, nos instiga a entender que

cultura é essa que foi se estabelecendo no trabalho do professor que o destituiu do posto de pesquisador.

Cultura aqui, adotaremos o entendimento expresso por Paulo Freire (1979) em que:

A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não "incorporadas" no ser total e na vida plena do homem. [...] Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. P. 21

A cultura deve ser entendida como um conjunto de ações de cada ser humano como atores principais nesse processo, uma parcela individual que vai compor o todo. Como o autor expôs em *Pedagogia da Indignação* em que a presença predatória do colonizador deseja sempre sobrepor-se a um espaço físico e ignorar a história desse local, destruindo suas identidades culturais.

Para se perceber sujeito e também autor na construção de um processo histórico, é necessário conscientização. A conscientização para Paulo Freire (1979) consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Para ele, o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la.

Não é a busca por resultados precipitados, tampouco por dados estatísticos, mas sim pelo aprendizado adquirido pelo ato de pesquisar como a reflexão aprofundada, a relação dialética entre teoria e prática, a valorização de seu próprio trabalho não dependendo de estudos apenas de especialistas

da área mas a possibilidade de se sentirem participantes na construção de estudos mais aprofundados, criticidade suficiente para questionar esta ou aquela ferramenta pedagógica que lhe é imposta, o desenvolvimento de trabalhos em grupo discutindo com seus colegas as dúvidas inerentes ao próprio ato de pesquisar, entre outras.

Todas essas possibilidades só são desvendadas durante a investigação. Com um professor confiante de seu trabalho e um sujeito autônomo, a busca por se tornará uma constante no cotidiano da escola.

O professor capaz de resistir a controles externos em seu trabalho e que recebe capacitação continuada pode sentir-se motivado a contribuir para mudanças institucionais e mudanças na própria sociedade.

O fato é que mesmo que a legislação não incentive a atividade de pesquisa e os estudos de professores da educação básica, a relação dialética entre ensino e pesquisa é uma relação indivisível e indispensável na jornada de trabalho de cada professor.

## **DE QUE PESQUISA ESTAMOS FALANDO?**

O pensamento da racionalidade científica, por muito tempo, conduziu as ciências humanas e sociais na busca de um conhecimento científico do objeto de estudo, isolando os fenômenos educacionais como se fossem fenômenos físicos, como se as variáveis pudessem também ser isoladas e estudadas em laboratórios. Ludke e André (1986, p. 3) explicam que em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito.

Miranda (2013, p. 133) apud Carr e Kemis, (1988) afirma que além de se contrapor à racionalidade técnica, a literatura sobre o professor reflexivo ainda se opõe ao “enfoque fundamentalista”.

Estamos falando da pesquisa do professor, seja ela em seu tempo extraclasse ou em outros momentos, aquela pesquisa que contribui para sua formação continuada.

Bagno (1998) nos auxilia também a pensar a palavra pesquisa:

Pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo *perquire*, que significava "procurar, buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca". Nada a ver, portanto, com trabalhos superficiais, feitos só para "dar nota" (BAGNO, 1998, p. 17).

De maneira um pouco mais aprofundada, Gil (1991) afirma que a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder a um problema:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. GIL (1991, p. 19)

A utilização cuidadosa dos métodos utilizados, as fases que compõe o processo é o que conduzirá o pesquisador a adequada formulação de um problema passível de estudos.

De acordo com Beillerot (2013. P. 72) a noção de pesquisa "científica" é recente. Ela se impõe a partir da década de 1930 e mais ainda após a guerra, parece que antes se falava de estudos ou de trabalhos. A autora estabelece uma importante diferença entre estar "em" pesquisa, que é toda pessoa que reflete sobre problemas e dificuldades que ela encontra e "fazer" pesquisa, que implica outros procedimentos

como encontrar os meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las.

O verbo “fazer” implica uma pré-disposição, pois para se produzir algo através de determinada ação, primeiro precisa estar disposto a executá-la, o que nem sempre acontece somente pela reflexão. A reflexão é ponto de partida para ir em busca de respostas concretas para os sentidos que ela tenta descobrir. A curiosidade seguida da reflexão impulsiona à atividade de pesquisa.

Mas é importante considerar, conforme esclareceu Dickel (1998), que a pesquisa baseada apenas na curiosidade pode confundir-se pela busca por informações rasas sem a profundidade necessária que a pesquisa requer.

A popularização da palavra pesquisa pode, como explicaram Ludke e André (1986) comprometer seu verdadeiro sentido. Mas embora a pesquisa do pesquisador um certo rigor e comprometimento, ela pode sim fazer parte do trabalho do professor. Desmistificar o conceito de pesquisa significa entendê-la como uma atividade que requer habilidade e conhecimentos específicos mas também que é algo possível e enriquecedor.

O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. Para isso é necessário desmistificar o conceito que a encara como privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimento específicos. Ludke e André, (1986, p. 2)

Não estamos em busca do “status” do professor pesquisador para reforçar um estereótipo, mas em busca do desejo pela atividade de pesquisa que vai além da reflexão, aquela em que os resultados contribuem realmente para a prática do professor.

Entender como o professor reconhece a pesquisa é também um caminho enigmático para procurar pela pesquisa em seu trabalho, mas também não há como definir um tipo específico de pesquisa. O intuito é buscar conhecer de que forma a pesquisa tem subsistido em meio às inúmeras atribuições do professor dentro da jornada de trabalho.

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica com observação participante.

A observação em pesquisas qualitativas é tarefa delicada, exige do pesquisador um posicionamento para além da ética: a de pertencimento. Sentir-se parte de determinado lugar muda, totalmente, a forma de descrevê-lo.

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. Ludke e André (2010, p. 25)

A observação constitui um elemento importante nas abordagens de pesquisa educacional. A escolha desta técnica de coleta de dados, a observação, possibilitará um contato estreito com as escolas pesquisadas, o que possibilitará uma maior compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

A rotina, os imprevistos, o planejamento, as esperas, as dúvidas foram anotadas em diários de campo e transcritas. Algumas falas, situações importantes foram trazidas para conhecermos como o professor vê a pesquisa:

Eu vejo que os colegas de profissão não encaram a pesquisa como uma coisa muito importante para a nossa profissão. Muitos pensam assim “eu já estou na prática então eu não preciso pesquisar mais, para quê que eu vou pesquisar?” Eu ouço muito esse discurso quando sabem que eu faço mestrado em Educação. Há um certo preconceito. Professora 5.

Os fatores que dificultam ou facilitam a pesquisa do professor, se misturaram o tempo todo. Veremos como os professores, enquanto executavam suas tarefas no tempo extraclasse, falaram sobre a pesquisa, sobre suas tarefas, sobre o seu tempo e outros fatores de destaque para esse trabalho.

## ANÁLISE DOS DADOS

Quanto ao uso do tempo como um todo ou do extraclasse as expressões foram divergentes:

Eu não acho que necessariamente o problema seja o tempo, eu acho que muitas vezes parte da motivação de cada um. Sabe!? O professor muitas vezes ele se acomoda na prática dele. Se ele tem um problema na sala de aula ele continua resolvendo da mesma maneira que ele sempre fez. Já eu procuro pesquisar para resolver os problemas que encontro. Não tem outra alternativa para procurar por alguma resposta, é só pesquisando mesmo. Professora 1.

É tudo muito corrido! Mas eu sou acostumada a trabalhar no “220[Volts]”. Mas eu vejo que muitos colegas não conseguem. E é até uma questão de tecnologia também, tem professor que não está adaptado, tem professor que realmente não tem celular que tira foto ainda prá ficar registrando tudo para os relatórios. O meu computador está comigo todos os dias, eu estou abrindo ele em sala, os meninos têm caixa de som que ligam no meu para amplificar o som de um vídeo que eu quero passar. Professora 2.

Tardif (2005) explica que o problema não decorre inteiramente da falta de tempo, mas sim da sua utilização e reconhecimento. Para ele, se a pesquisa fosse reconhecida e valorizada dentro do sistema escolar, eles certamente dedicariam mais tempo a essa atividade.

Quanto às legislações e as imposições burocráticas que perpassam o trabalho do professor, uma das professoras

afirmou que o professor é capaz de ultrapassar até mesmo barreiras burocráticas quando o objetivo é, de fato, realizar bem o seu trabalho:

Eu posso te afirmar que nós professores muitas vezes agimos por instinto e não por pesquisas aprofundadas. Eu penso que o professor tem certa autonomia em unir teoria e prática, mas que muitas vezes não se baseia em nenhuma teoria. Vou dar um exemplo. Eu já tive alunos com muitas dificuldades e quando vieram me orientar, os especialistas que cuidam de crianças especiais, eles diziam “você precisa fazer assim e assim” excluindo o aluno e evidenciando suas dificuldades. Era um olhar para a dificuldade e não para o aluno em si. E eu fui firme em dizer que ela deveria ser tratada igual às outras, com os mesmos desafios. Não dei a ela um tratamento diferente, coloquei inclusive os próprios alunos para ajudá-la, fazerem juntos. Fui exigente com ela na mesma medida que com os outros e no final do ano ela era outra pessoa, capaz. Ela desenvolveu muito. E aí os especialistas vem e te olham “não sei como, mas funcionou!” Eu estou te dando este exemplo para dizer que mesmo debaixo de inúmeras ordens, regras e sistemas que temos que prestar contas, muitas vezes agimos com bom senso e não por regra. Professora 6

Nesse caso podemos perceber que cada professora também pode ser enunciadora de teorias. Um exemplo disso foi quando ela disse que a criança com necessidade especial “deveria ser tratada igual às outras, com os mesmos desafios”. De certo modo ela expressou que entende que também pode ser a pessoa que teoriza, quando diz que “penso que o professor tem certa autonomia em unir teoria e prática”. Entendemos a teoria como ideias generalizadas que, em geral, são tiradas da observação prática de situações. É certo que, em alguns casos, olhar a teorização de outros estudos e estudiosos irá nos ajudar a compreender a realidade e idealizar modos de tratá-la. Nessa observação parece que as especialistas não conseguiram colocar-se em dialogicidade com a professora e seus desafios de escola.



Sem um processo de formação não temos nem acesso aos textos nem a grupos de discussão ou aulas sobre esses textos.

Eu propus uma vez na minha escola um grupo de estudos. As primeiras perguntas foram “Prá quê?” O objetivo era melhorar prática. Quando eu era professora pré-alfabetizadora eu dizia que trabalhava o método fônico, mas nunca tinha pesquisado sobre esse método fônico, apenas reproduzia e repetia que eu trabalhava o método fônico com os meus alunos. Quando cheguei no mestrado e tinha uma orientadora, naturalmente, eu disse a ela que iria falar sobre o método fônico como se o conhecesse totalmente. Ela com toda calma e respeito me corrigiu: “você não trabalha método fônico!” Fiquei boquiaberta, perplexa. Tantos anos repetindo uma receita que eu havia ouvido e nunca tinha parado para pensar se eu estava certa ou errada. Isso acontece conosco quando fazemos algo que o outro fazia e na maioria das vezes não sabemos o que aquilo é, de fato. A tal receita pronta do “método fônico” foi um legado da professora anterior quando me repassou a forma “correta” de trabalhar com aquela faixa etária. O que eu estou querendo dizer, que se não fosse a formação continuada e uma professora orientadora para me corrigir eu continuaria não só, repetindo o mesmo discurso, como aplicando a mesma técnica sem sentido. Teve uma época em que os professores começaram a trabalhar o construtivismo e era construtivismo daqui, construtivismo de lá, mas se perguntados, ninguém sabia falar o que era. Até alguém perceber que não estava dando certo mais! Eu acho que falta um amadurecimento teórico e crítico sobre a prática. Professora 6

Essa professora fala da importância de receber uma boa orientação, mas não soube descrever, nem agora depois da orientação, o que caracteriza o método fônico ou o método que ela sempre usou. Não deu nenhuma pequena característica desses métodos, e nos deixa a dúvida, se ela sabe. Mais difícil é conseguir que ela saiba argumentar e justificar porque e quando usar uma ou outra abordagem ou metodologia.

Parece acreditar mais no argumento de autoridade, do que na autoridade dos argumentos. Concordamos com o que colocou no final: falta o amadurecimento teórico e crítico sobre a prática e é por isso mesmo que consideramos que é preciso desenvolver a capacidade de trabalhar com pesquisa de quem atua na docência.

Se os professores sentem-se confrontados com relação “ao ato de fazer pesquisa” sentem-se ofendidos, argumentam que já há trabalho demais e que não dá tempo e que já fazem um bom trabalho. Quando sentem que sua prática precisa ser melhorada mostram-se carentes de incentivo e de uma formação continuada que tenha, sobretudo, um aprofundamento de teoria, leituras e reflexão.

Eu diria que uma prática reflexiva é que leva o professor a ser pesquisador. Para mim não adianta nada pesquisar sem antes ter refletido sobre aquele assunto, porque se eu não tiver aberta a novas descobertas e ao novo que vem como resultado da pesquisa, se eu de fato não estiver interessada, nada vai fazer sentido. Professora 8

Eu já penso um pouco diferente! Deve ser uma relação dialética. Teoria e prática devem conversar sempre, não somente algumas vezes. Mas a pesquisa do ensino, muitas vezes está separada. A reflexão não pode estar separada da ação. Eu acho que é isso, esse diálogo entre uma coisa e outra, que constituí a práxis do professor. É o diálogo entre o que o pesquisador pesquisa e o seu campo de atuação, tem que saber fazer essa comunicação. Paulo Freire ensina que não é fazer para, “de” “para”, mas “com”. Pesquisar é importante, mas nunca excluir sua realidade. Professora 9

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Em muitas ocasiões, ao apresentar o tema de minha pesquisa para os professores participantes, foi possível notar um olhar vago: como se o tema fosse extremamente supérfluo e eles estivessem sendo gentis em colaborar. Não pareciam ver a pesquisa como parte indispensável de seu trabalho, mas como um complemento dispensável. Para Lüdke (2009) a realização de trabalhos de pesquisa na formação continuada do professor pode refletir para o planejamento e desenvolvimento do seu trabalho, pois cria oportunidades de reflexão sobre sua própria prática.

Foi possível perceber que a pesquisa subsiste às inúmeras atribuições no trabalho do professor, ainda que a legislação vigente não ofereça subsídios concretos para apoiar sua execução. Ela não acontece apenas no tempo extraclasse, mas também fora dele. A pesquisa perpassa as ações de planejamento, de estudos, mas há um desejo de o professor receber maior apoio e incentivo para sua formação continuada.

Muitos professores queixaram-se da distância entre a escola e a universidade, alegando que a universidade poderiam dar a eles um subsídio maior de estudos, ao mesmo tempo em que reconhecem que a legislação não favorece a atividade de pesquisa e que não há incentivo, principalmente, quando precisam de mais de um cargo para se manterem economicamente.

Lisita, Rosa e Lipovetsky (2013) defendem a articulação entre pesquisa e formação, valorizando, nessa articulação, as pesquisas feitas pelos próprios professores. Elas argumentam que, para isso, é necessário incluir nos programas de formação, tanto na inicial quanto na continuada, objetivos e condições para formar professores que produzam conhecimentos acerca do próprio trabalho docente.

O fato é que a pesquisa é indissociável ao ensino. A pesquisa, embora exija do pesquisador um certo rigor e comprometimento, ela pode sim fazer parte do trabalho do

professor. Foi possível perceber que a pesquisa é desejo latente em todos os professores participantes. Mesmo para aqueles que afirmaram não estarem envolvidos em nenhuma atividade de pesquisa, demonstraram o desejo de receberem orientações que os conduzam a estudos sobre os problemas vivenciados na escola e em aula.

A pesquisa pode ser e deve ser uma possibilidade real não só no tempo extraclasse, mas em todo o sistema educativo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In.: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre. Editora Artmed, 2001.
- ANDRÉ, Marli. (org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12° ed. Campinas, SP: Papyrus. 2012.
- BAGNO, M. Pesquisa na escola: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola. 1998.
- BEGNAMI, MARIA LUIZA VECHETIN. Formação Continuada: O HTPC como espaço para a autonomia formativa. Americana: UNISAL, 2013. 201 f. Dissertação de Mestrado.
- BRASIL. Lei 11.738, de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília :[na internet] 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em 15.set.2018.
- BRASIL.MEC (Ministério da Educação). Resolução N° 2, DE 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília. 2009. Disponível [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf). Acesso em 15 set. 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília : [na internet] 2018a. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 15.set.2018.
- BRASIL. Lei Nacional de Diretrizes e Bases n° 9.394 de 1996. Brasília : [na internet], 2018b. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 15.set. 2018.
- BRASIL. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília : [na internet] 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 15.set.2018.

BRASIL.CNE (Conselho Nacional de Educação). Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília : [na internet], 2002. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em 02.nov.2018

BRASIL.CNE (Conselho Nacional de Educação). Parecer CNE/CP n.º: 009/2001. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília : [na internet], 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 02.nov.2018

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. ed. Cortez , SP, 2002.

DEMO, P. Ser professor - é cuidar que o aluno aprenda. 2011. São Paulo. Editora Mediação.

FIOCRUZ. Pesquisa como princípio educativo. Rio de Janeiro - RJ . 2018 Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/pesquisa-como-principio-educativo#comment-0>>. Acesso em 2018.04.11

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes. 1979.

FRADE, I. C. A. S. et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n° 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP. Mercado das Letras. Coleção Leituras no Brasil. 1998.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. Ed. São Paulo: Atlas. 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU. 1986.

LUDKE, M. A pesquisa na formação do professor. In.: A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. FAZENDA, I. (org.) – 12ª edição. Campinas, SP: Papirus. 2012.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. Cad. Pesqui. vol.42 no.146 São Paulo May/Aug. 2012.

LUDKE, M.; CRUZ, G.B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, 81-109, maio/ago. 2005d.

Lisita, Rosa e Lipovetsky (2013)

MINAS GERAIS. Lei 20.592, de 2012. Altera a Lei 15.293, de 2004, que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do Estado, e a Lei 15.301, de 2004, que institui as carreiras do grupo de atividades de Defesa Social do Poder Executivo. Belo Horizonte : [na internet], 2012. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=20592&comp=&ano=2012>> Acesso em: 15.set.2018.

MINAS GERAIS. Lei 15293 de 05/08/2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte : [na internet], 2016. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=consolidado>>. Acesso em: 02. nov.2018

MINAS GERAIS./SEE (Secretaria de Estado de Educação). Resolução SEE Nº 3.205, de 26 dezembro de 2016, Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais [...]. Belo Horizonte : [na internet], 2016. Disponível em <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3205-16-r.pdf>>. Acesso em 15 set. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado e Educação. Disponível em <<http://www2.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em 30/09/2018.

MINAS GERAIS. Lei complementar nº 093, de 15 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o estatuto do magistério e plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público do município de lavras e dá outras providências. Disponível em [http://200.198.41.151:81/legislacao/Lavras/LDR/LAVRAS%20LDR\(Enviado%20em%2031-1-2007%2013.00.30\).doc](http://200.198.41.151:81/legislacao/Lavras/LDR/LAVRAS%20LDR(Enviado%20em%2031-1-2007%2013.00.30).doc) Acesso em 15 set. 2018.

SCHOLOCHUSKI, V. do C. P. Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico. Anais... IV Seminário de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, VI Seminário sobre Profissionalização Docente, p. 17540-17552, 2017.

VALLIN, C. Comunidade escolar de estudo, trabalho e reflexão. 2004. 206 f. Tese (Doutor pelo Programa de Educação (Currículo), Núcleo de Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

OLIGURSKI, Eliana Maria; PACHANE, Graziela Giusti. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. Educ. rev., vol. 26, no. 2, p.249-275. ISSN 0102-4698. 2010.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras? ABL, Pp. 2017-236. 1998a.

ZEICHNER, Kenneth M., DINIZ-PEREIRA, Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 63-80. 2005b.



# DISCURSOS QUE PRODUZEM SABERES E ESPECIALISTAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

SPEECHES THAT PRODUCE KNOWLEDGE AND SPECIALISTS  
IN EDUCATION OF DEAF

*Cinara Franco Rechico Barberena<sup>1</sup>*

## Resumo:

O objetivo deste texto é analisar como os discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010 caracterizam os saberes e os especialistas na área da educação de surdos. Para compreender as relações que as verdades dos discursos produzem, sob inspiração genealógica foucaultiana, recorro à ANPEd e à forma como se constituiu como um espaço entrelaçado com a Educação Especial em que circulam especialistas e um emaranhado de saberes que tecem a educação na Contemporaneidade. Nesse contexto há uma teia que envolve os especialistas e os saberes que instituem a formação e as competências que esses profissionais precisam buscar para se inserirem na lógica inclusiva.

**Palavras-chave:** especialistas – alunos surdos – saberes pedagógicos

<sup>1</sup> Universidade Federal de Roraima

The objective of this text is to analyze how the discourses that circulate in the ANPEd from 1990 to 2010 characterize the knowledge and the specialists in the area of education of the deaf. In order to understand the relationships that the truths of the discourses produce, under Foucaultian genealogical inspiration, I turn to the ANPEd and the way it has been constituted as a space interwoven with Special Education in which experts circulate and a tangle of knowledge that weaves education in the Contemporaneity. In this context there is a web that involves the specialists and the knowledge that institutes the training and the skills that these professionals need to seek to fit into the inclusive logic.

**Key words:** specialists - deaf students - pedagogical knowledge.

## 1. PARA INTRODUIZIR A TEMÁTICA:

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa maior que tematiza as práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade Contemporânea, a partir dos discursos que circulam na ANPEd. Para este estudo então, o objetivo é analisar como os discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010 caracterizam os saberes e os especialistas na área da educação de surdos.

Para abarcar o objetivo proposto, parto do entendimento de que a escola constitui-se como uma maquinaria que, ao agir por meio da vigilância, encontra-se intrinsecamente relacionada aos jogos de poder postos em operação pela sociedade contemporânea. Ressalvo que as funções do Estado se exercem por todo o corpo social, sendo a escola um desses espaços. Elementos de diferentes ordens, como discursos, instituições, teorias, regulamentos e leis, práticas sociais, dentre outros, mantêm-se conectados numa rede de relações cuja função é manter o poder de uns sobre os outros, a ação de uns sobre as ações dos outros. Assim, a escola, na medida em

que se encarrega das tarefas de ensinar, educar, vigiar e regular os alunos, institucionaliza-se e constitui-se como um lócus produtivo para pensar a invenção dos saberes pedagógicos e dos conceitos sobre a surdez e os alunos surdos, produzindo práticas escolares e especialistas da área da educação de surdos.

Os saberes produzidos na educação de surdos instituem, “num momento determinado, o aparecimento de uma teoria, de uma opinião, de uma prática” (BELLOUR, 1983, p. 9). Ainda que o saber não seja o conhecimento científico, este não pode existir sem aquele. Compartilho da compreensão de saber, que sob as lentes foucaultianas, é entendido como “esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, ainda que não se destinem necessariamente a constituí-la” (FOUCAULT, 2008b, p. 238). Nesse sentido, o saber encontra-se amarrado à questão do poder por meio do discurso da racionalidade. Isso porque, a partir da separação entre o científico e o não-científico, entre o racional e o não-racional, entre o normal e o anormal, se ordenam os indivíduos por uma forma de governo e por procedimentos disciplinares. São procedimentos disciplinares que, como argumenta Veiga-Neto (1996), sob o eixo do corpo e o eixo dos saberes, funcionam para que cada um de nós assuma como natural aquilo a que somos submetidos como sujeitos modernos; portanto, tais procedimentos também nos subjetivam.

O argumento que defendo então é que as práticas, e nelas os saberes sobre os surdos, são inscritas com nuances Modernas, embora a discussão sobre a diferença cultural, alimentada nos trabalhos de análises, seja mobilizada por uma causa Contemporânea. Tal argumento institui-se tendo em vista que é visível a circulação de saberes colocados a partir de um conjunto de técnicas e práticas pedagógicas que não só descrevem o surdo sobre seus comportamentos, corpos e desenvolvimento, como também os inventam. Os saberes, a partir de práticas pedagógicas no “exercício de comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar e excluir, colocam em

jogo processos normalizadores que subjetivam e produzem sujeitos” (FABRIS, 2009, p. 52). Com isso, tanto estar sujeito a saberes que descrevem e inventam, quanto estar sujeito a si mesmo pela dependência do saber do outro, são condições para se viver na Modernidade.

O presente estudo inspira-se na genealogia foucaultiana para se aproximar dos discursos produzidos na ANPEd no período de 1990 a 2010. Ao abordar que “me inspiro” na genealogia foucaultiana para organizar tal pesquisa, não assumo a genealogia em si, mas busco pela possibilidade de leitura de enredamentos discursivos do presente. Dessa forma, ao buscar recorrências nos discursos que circulam na ANPEd, visualizo que os embates teóricos ali travados emergem de relações de poder, constituindo uma discursividade qualificada como verdadeira. Nesse sentido, o discurso é tido como “conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55). Nessa lógica, aproximo-me das diferentes maneiras pelas quais os discursos operam dentro de uma rede de poder, produzindo sentidos. Os discursos, quando emaranhados em uma rede discursiva, produzem as condições para se vislumbrar tanto o que está sendo dito sobre o sujeito, quanto o modo como o discurso aparece e se movimenta. Dada a ideia de que os discursos circulam entre nós, tornamo-nos sujeitos produzidos e produtores desses discursos.

Com isso, não recorri à apreensão do discurso considerado o mais apropriado para o momento, e sim da condição de possibilidade para verdades que constituem formas de pensar a educação de surdos e a constituição de tais sujeitos. Transitando nessa cadeia metodológica, sustento minha perspectiva a partir da ideia de “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior dos discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 2005, p. 7). Para compreender as relações que as verdades dos discursos produzem, sem entrar em juízo de valor, recorro à

ANPEd e à forma como se constituiu como um evento, como um espaço entrelaçado com a Educação Especial em que circulam especialistas e um emaranhado de saberes que tecem a educação na Contemporaneidade.

A escolha da ANPEd como campo de estudo encontra-se amparada nos seguintes aspectos: a representação da ANPEd no meio acadêmico como um dos mais expressivos eventos na área de educação do nosso país; a sua composição por Grupos de Trabalho, o que possibilita a liberdade de escolha do lugar em que se quer inscrever o trabalho; seu reconhecimento acadêmico e discursivo pelos especialistas da Educação Especial e da educação de surdos; o espaço que as pesquisas de pós-graduação ocupam no evento, ao mesmo tempo em que transitam em diferentes terrenos teóricos e aproximam, por meio de seus dados e análises, a escola e as práticas pedagógicas com os alunos para serem pensadas.

Potencializo o espaço da ANPEd como uma rede acadêmica discursiva em que, sob os eixos de construção, formação e circulação de saberes, pulverizam formas de pensar a educação e a constituição dos sujeitos. Os discursos que centralizam a educação de surdos nos materiais em estudo, anunciam que os saberes que a constituem partem do campo de saber da Educação Especial e nele estão imersos discursivamente de maneira significativa. Tal afirmação é decorrente de que os trabalhos com enfoque na surdez e nos alunos surdos circulam em dois Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd, sendo 54 trabalhos no GT da Educação Especial e 3 trabalhos no GT dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

Os trabalhos que serviram de material de análise para o presente estudo foram identificados por diferentes códigos. Tais códigos foram criados a partir do ano em que o referido trabalho circulou na produção discursiva da ANPEd e as iniciais dos nomes de seus espectivos autores.

Ao seguir a linha temporal da década de 1990 e a passagem para a década de 2000, noto que, na década de 1990,

os trabalhos sobre alunos surdos eram quantitativamente incipientes. Em contrapartida, na década de 2000, sobressaem-se os trabalhos que abordam a escolarização dos alunos surdos. Ao destacar essa linha das duas últimas décadas, não proponho ver sua linearidade, e sim as condições em que a educação de surdos se inscreve no GT da Educação Especial e no GT dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

Para dar prosseguimento ao estudo, debruçei-me nos trabalhos da Anped, como materiais da presente pesquisa, tecendo as análises de como os discursos que circulam no período de 1990 a 2010 caracterizam os saberes e os especialistas na área da surdez e da educação de surdos.

## **2. A INVENÇÃO DE SABERES E ESPECIALISTAS NA ÁREA DA SURDEZ:**

Ao partir da ideia de que a circulação de saberes postos em prática a partir de práticas pedagógicas que se encarregam de comparar, diferenciar, homogeneizar os surdos, não só o descrevem, como também, ao colocar em jogo processos normalizadores, subjetivam e produzem tais sujeitos, é que inicio as análises deste trabalho. Direciono-me primeiramente aos excertos de trabalhos produzidos na ANPEd no período de 1990 a 2010 para pensar os saberes que circulam nos discursos de condução de alunos e sujeitos surdos por diferentes técnicas de sujeição e subjetivação.

No outro texto, produzido também em 1999, está registrada uma sessão de fonoaudiologia. A profissional trabalha com duas crianças surdas que usam fones de ouvidos. A sala pequena, as crianças e a fonoaudióloga estão sentadas no chão. No centro da roda, encontram-se brinquedos e jogos espalhados ao alcance das crianças, que olham atentas para a fonoaudióloga. Esta segura um microfone para uma das crianças e com a outra mão segura um objeto. Enquanto faz isso, articula algum movimento com os lábios. Percebo nesse texto algumas recorrências: por exemplo, as práticas oralistas de outros

momentos históricos e o trabalho individualizado com as crianças, embora elas estejam em dupla. Mas também percebo nesse texto algumas rupturas espaciais. A profissional rompe com a tradicional mesa de som e coma postura de um corpo contido para melhor surdos como um grupo cultural específico. Embora se reconheçam os surdos como pronúncia dos fonemas e passa a ocupar o chão. Mesmo sabendo que essas configurações espaciais podem não dizer de mudanças nas formas de olharmos para aqueles que estão sendo trabalhados, elas trazem uma visibilidade que não pode ser ignorada (ML, 2003e, p. 15).

Portanto, percebe-se o importante papel que a escola está se furtando a cumprir, que é o de disponibilizar aos alunos surdos um ambiente modelar de língua e cultura da surdez. Croyle (2003) salienta que o primeiro desafio a ser enfrentado em processos de inclusão para crianças surdas é realmente o de oferecer acesso a linguagem, entendido como acesso precoce e fluente a língua de sinais, tanto para as crianças surdas como para as ouvintes e seus professores, propiciando bases para a socialização, interação e aprendizagem cooperativa (CR, 2010 b, p. 9).

São visíveis, nos trabalhos analisados, práticas e artefatos que foram se firmando na escola e na sociedade Moderna e que me possibilitam pensar no caráter relacional do espaço ocupado pelos corpos dos surdos. Dessa maneira, a descrição de sala pequena, as crianças e a fonoaudióloga sentadas no chão, com brinquedos e jogos ao alcance das crianças, “que olham atentas para a fonoaudióloga”, permite algumas amarras para entender essa relação do corpo e do espaço ocupado. Penso que esses espaços são dispostos por concepções pedagógicas e que suas ênfases caracteriza uma ideia de “saber onde e como encontrar os indivíduos, [...] poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um” (FOUCAULT, 1989, p. 131). O espaço que referencio nesta discussão não se reduz a um cenário em que se inscreve e atua um corpo, pois é o próprio corpo que institui e organiza o espaço.

Em excertos extraídos dos trabalhos analisados, o enfoque de acesso precoce e fluente à língua de sinais permite uma articulação temporal, marcada pela palavra *precoce*, que anuncia uma condição para a fluência na língua de sinais. Tal recorrência suscita pensar “tanto um controle minucioso sobre os movimentos do corpo quanto uma mais eficiente articulação entre esse corpo e os objetos que o circundam” (VEIGA-NETO, 2000, p. 7).

Feitas tais amarras sobre os saberes, adentro nos discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010 para tramar algumas visibilidades possíveis nesta discussão, em termos de saberes que projetam tanto os movimentos pedagógicos dos especialistas no cenário educacional, quanto os que compõem a formação dos surdos.

Entendo que, numa relação intrínseca de poder, os saberes que compõem a esteira discursiva dos especialistas são e/ou abarcam também os que se inscrevem na escola e na formação profissional dos surdos.

O bilinguismo propõe a aquisição da língua de sinais como linguagem primeira e natural e, concomitantemente, a aprendizagem da língua nacional como uma segunda língua, tanto na sua forma oral (segundo o grau de surdez) como na escrita. Na metodologia bilinguista, educar o surdo é proporcionar-lhe instrumentos para um desenvolvimento educacional adequado, da mesma forma que acontece com o ouvinte. Os procedimentos pedagógicos devem ser mediados pela língua de sinais ou pela fala e língua de sinais, quer diretamente (professor/aluno/professor) quer por intermédio de um intérprete. Isso é condição essencial para que haja interação entre sujeito cognoscente/objeto do conhecimento/mediador dessa interação. A escola tem que proporcionar à criança surda as oportunidades de formar os conceitos aceitos pela comunidade maior, como acontece com a criança ouvinte em idade bem mais precoce do que com o surdo (MN; ER; MH; SA; JM; WM, 1996a, p. 4- 5).



Considerando a necessidade da modalidade gestual para a educação dos alunos com surdez, cabe a nós viabilizarmos recursos de ensino/aprendizagem que valorizem a memória e o pensamento que se dão pelo aspecto visual, característico desses sujeitos, lembrando que a língua de sinais propicia o desenvolvimento linguístico dos mesmos, facilitando, inclusive, o processo de aprendizagem de línguas orais, servindo de apoio para a leitura e compreensão de textos escritos e favorecendo a produção escrita (LO, 2001d, p. 15).

Além das enunciações ligando a surdez às questões de saúde/reabilitação, aos problemas de comunicação e ao silêncio, encontramos outras regularidades discursivas nos materiais pesquisados. Nos vídeos analisados, por exemplo, são apresentadas várias cenas de surdos em situação de trabalho. São imagens que evidenciam um certo tipo de trabalhador. Essas cenas, inseridas num campo discursivo onde frequentemente aparecem listas de “funções que os surdos podem desempenhar” (FGTAS/SINE, 1995/1996), acabam por naturalizar determinadas atividades profissionais aos surdos. Resultado disso são os constantes projetos de formação profissional de escolas e associações nas áreas de marcenaria, serigrafia e informática, alegando que os surdos são por natureza atenciosos, pois não se distraem com o barulho e a conversa (MK, 2001f, p. 12-13).

Com os avanços das políticas públicas de inclusão, os surdos começam a fazer presença em níveis educacionais mais avançados, chegando em número cada vez mais expressivo na educação superior (MOREIRA, 2005). Nesta realidade, a falta de conhecimentos acerca da promoção de uma prática pedagógica que atenda as diferenças dos estudantes parece não ser uma questão somente da educação básica. “Na universidade, o professor, ao receber em sala de aula estudantes com NEE, enfrenta uma situação nova e desafiadora, já que, na grande maioria das vezes, desconhece as especificidades, os apoios e os recursos que esta demanda requer (MOREIRA, 2005, p. 10) (VL, 2006a, p. 3).

Os saberes que discorrem sobre a escola envolvendo os alunos surdos e a constituição dos próprios surdos nas décadas de 1990 a 2010 parecem inscrever-se na sociedade sob certa atualização da ênfase disciplinar. Tal afirmação decorre do fato da questão linguística emergir como um fio condutor que entrelaça esse período para pensar a escolarização, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento do surdo, incidindo no comportamento do surdo e instituindo-se no currículo como estatuto de saber. Nessa lógica, o conhecimento e o domínio da língua desenham-se como ênfase educacional e curricular-metodológica. Afirmo que a questão linguística, em termos educacionais, circula nos trabalhos da ANPEd como necessária para o surdo desenvolver-se e integrar-se na sociedade. Dito de outro modo, a língua de sinais, como ação comportamental no surdo, agrega uma rígida comparação com a norma aceita. No entanto, em termos curriculares-metodológicos, a questão linguística inscreve-se como conteúdo hierárquico e como ferramenta metodológica que medeia a aprendizagem e o conhecimento dos demais conteúdos curriculares integrantes da formação do surdo, desde a escola até o ensino superior e os cursos de formação profissional. Nesse sentido, observa-se que as recorrências discursivas abarcam, como práticas na escola e na formação profissional dos surdos e como estatuto de saber curricular, o enaltecimento da língua de sinais e da língua portuguesa, com esmaecimento e apagamento dos demais conteúdos curriculares como eixos de saber em discussão.

Dessa forma, a heterogeneidade cultural surda fica reduzida a uma língua de tradução – que, na escola, vem a possibilitar o acesso à língua portuguesa e aos demais conteúdos –, constituindo outras formas de dominação ouvinte. Ao promover a oficialização e o reconhecimento da língua de sinais, bem como o investimento nessa língua como facilitador do aprendizado na escola inclusiva, o Estado opera gradativa diluição da cultura surda. Tal afirmação decorre também da ideia de que a garantia de espaços de participação do surdo pode ser lida na Contemporaneidade pelas vias das leis, das políticas

públicas e de discursos que engendram saberes de inclusão, acesso ao trabalho, programas de treinamento profissional, socialização, interação, aprendizagem cooperativa, ênfase em desempenhos escolares e cultura da surdez, etc. Desse modo, a inclusão é uma estratégia política fundamental que, ao posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, favorece sua mobilidade, sua circulação e sua participação na escola e no mercado de trabalho.

Por isso, cada vez mais, proliferam os discursos sobre aprendizagem e desenvolvimento, “inventam-se metodologias de ensino, mudam-se os focos daquilo que pode ser mais importante na educação escolar, multiplicam-se processos de avaliação [...]” (VEIGA-NETO, 2008d, p. 54). Tal proliferação e tais invenções, por sua vez, alimentam-se do sistema de controle. Considerando-se que uma das funções da escola é promover o controle social, a inclusão emerge como uma tática posta em funcionamento por esse controle para produzir sujeitos úteis, produtivos, capazes de se autogovernar, ordenar, fixar, controlar e melhor governar.

Nessa perspectiva, é preciso aceitar as minorias, exaltar a diversidade e incluir todos em um mesmo espaço disciplinar. Para tanto, a rede de saberes produzida a partir do projeto inclusivo possibilita não só a invenção de especialistas para lidar com essa especificidade de alunos, como também permite um alargamento desses profissionais. Tal visibilidade nos trabalhos que circulam na ANPEd emerge a partir dos excertos que seguem:

Ao decidir-se pelos pressupostos que embasam a corrente integracionista, a Educação Especial deverá priorizar o papel do professor; não se pode falar em educação, sem que se pense em educadores. Esta reflexão envolve toda a complexidade não só de formar o profissional competente, mas de mantê-lo em constante aperfeiçoamento científico (AS, 1992a, p. 9).

Torna-se imprescindível que professores de Música, Artes e Educação Física, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais, inspetores e coordenadores conheçam os princípios norteadores do Bilinguismo para que possam atuar em parceria no desenvolvimento do Projeto (MN, 1996c, p. 10).

Cabe à escola conhecer as diferenças linguísticas de seus alunos, e, a partir delas, encontrar caminhos efetivos para a apropriação da linguagem escrita por todos eles, independente de suas peculiaridades específicas, como é o caso da surdez.

Ao buscarmos pesquisar os efeitos das concepções e/ou filosofias de educação para surdos em sua linguagem escrita, tivemos a oportunidade de questionar não apenas a questão peculiar dos sujeitos com surdez, mas a educação geral como um todo. Sabendo que a escola, especificamente nos dias de hoje, conta com uma clientela extremamente heterogênea, cabe a todos nós, enquanto educadores, revermos nossa prática pedagógica e nos capacitarmos no sentido de melhor atender a essa diversidade que se apresenta (LO, 2001d, p.14).

É possível notar, em tais excertos, que os saberes reafirmam o imperativo da inclusão, em que todos os profissionais envolvidos na educação de surdos são convidados a participar do sistema, objetivando produzir sujeitos autogovernados capazes de prover suas próprias necessidades e conduzir suas vidas. Os especialistas são constituídos como responsáveis por assumir e desempenhar seu papel para a inclusão do surdo na escola e no mercado de trabalho. Dessa forma, saberes instituem a formação e as competências que esses profissionais devem buscar, num movimento para se inserirem nessa lógica e produzirem sujeitos cada vez mais produtivos e úteis para o mercado de trabalho.

Em 1992, já se imprimia a centralidade que envolvia os profissionais da educação especial como especialistas que precisam assumir-se em constante aperfeiçoamento científico.

Entretanto, em 1996, nessa chamada a todos os profissionais, em que todos são responsáveis e têm sua função no meio social em que os surdos estão inseridos, é possível visualizar profissionais de outras áreas. Profissionais como fonoaudiólogos e psicólogos, dentre outros, são incitados a movimentar-se numa rede coesa, em que todos estão emaranhados e ninguém escapa. O prefixo *psico* possibilita pensar que “as práticas psicológicas foram, aos poucos, inserindo-se no campo pedagógico por meio de articulações entre saberes médicos-psicológicos-pedagógicos” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2011, p. 41).

Entretanto, a década de 2000 é marcada por uma virada linguística que agrega às suas discussões o deslocamento linguístico, incorporando a língua de sinais como meio de comunicação, língua oficial da comunidade surda, característica da cultura surda, disciplina e ênfase curricular. Na formação dos especialistas, o conhecimento e a fluência na língua de sinais são tidos como condição de capacitação para trabalhar com a diferença surda. A língua de sinais emerge, assim, como metodologia e como fundamento pedagógico para a atuação dos especialistas com os alunos surdos.

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, opera-se também a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sinais na escola. Nesse sentido, a Libras é vista como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda, ou seja, a diferença surda está sendo reduzida ao principal elemento que dá visibilidade à sua cultura: a língua de sinais. Essa redução produz um enfraquecimento político da comunidade surda e da aceitação das diferenças em que articula a língua como estratégia de normalização do sujeito surdo e nesse sentido, fortalece a escola como maquinaria capaz de homogeneizar e ordenar a pluralidade” (GUEDES, 2009).

Sob esse prisma, a aceitação e a divulgação da língua são tomadas como estratégias de inclusão e de controle social. Houve um deslocamento da surdez tida como deficiência

auditiva para uma surdez lida por sua singularidade linguística, sob o viés não de um elemento cultural referente a uma cultura específica, mas, sobretudo, como uma característica renovada de deficiência auditiva. Afirmo isso considerando que os surdos não estão mais arraigados a próteses auditivas para se desenvolverem de acordo com a norma da deficiência, mas a uma língua que, apesar de ser oficializada, tem tido seu uso instrumentalizado – uma língua mais para traduzir conteúdos do que para produzir significados que produzam e transmitam a cultura surda.

Nessa rede discursiva, a causa política dos surdos sob a ênfase da língua de sinais e do discurso cultural da surdez, está enfraquecendo, prevendo-se que todos agora devem estar incluídos em uma mesma lógica. Lógica essa em que estratégias educacionais são postas em funcionamento, articuladas com o mercado de trabalho, para que outras formas de subjetivação constituam os sujeitos, dirigindo-os em favor do mercado. Nesse sentido, técnicas de governo dos sujeitos surdos são engendradas a partir de princípios democratizantes e de educação para todos. Tais princípios estão articulados à formação e à capacitação dos especialistas da área e dos próprios surdos para sua inserção no mercado de trabalho. Pode-se, então, compreender o governo dos sujeitos surdos “[...] como conjuntos de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidos para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/ aprendizagem devem ser permanentes” (LOPES, 2009, p. 108). Com isso, os saberes constituem certo alargamento dos profissionais e especialistas da educação de surdos que se ocupam de sua inserção no mercado de trabalho.

*O monitor surdo sempre usava LIBRAS e nunca falava com as crianças, embora, seja bem oralizado. O professor ouvinte não tinha domínio da Língua de Sinais mas era capaz de compreender as solicitações dos alunos e, eventualmente, utilizava Sinais nas conversas com as crianças (MN, 1996c, p. 7).*

*Como considerações finais, salienta-se a importância de que os professores de surdos sejam fluentes em língua de sinais. É necessário que se estabeleçam políticas de formação continuada para professores de surdos com relação à Língua de Sinais. Não se pode correr o risco de que a Língua de Sinais seja apenas uma língua de transmissão de conteúdos e de tradução de textos, sem, realmente, assumir o papel de construção de textos e produção de cultura. A língua de Sinais deve ser encarada com mais seriedade, do contrário, continuará sendo uma língua “menor” dentro da escola, como denunciaram Giordani (2004) e Lebedeff (2004) (TL, 2005d, p. 10).*

*Alguns mecanismos já vêm sendo criados e algumas instituições de ensino começam a formar este profissional. No entanto, as iniciativas ainda mostram-se bastante tímidas diante das demandas que se impõem no país. Algumas pesquisas começam a despontar no país apresentando resultados sobre as funções deste profissional no espaço escolar e o que tem sido reportado é que, apesar do intérprete romper uma barreira comunicativa na rede regular de ensino, as questões metodológicas deixam a desejar, ignorando aspectos culturais e sociais que fazem parte do processo educacional deixando, muitas vezes, a criança surda à margem da escola (LACERDA, 2000a, 2000b). Assim, estamos diante de um impasse, uma vez que as orientações das políticas públicas são no sentido de garantir o acesso ao conhecimento na rede regular de ensino por meio da língua de sinais brasileira com o intérprete de língua de sinais (RQ, 2005e, p. 2).*

A partir da racionalidade política inclusiva, a educação – mais especificamente, a educação envolvendo alunos surdos – é gestada e (re)configurada, instituindo saberes específicos que dão conta de constituir diferentes especialistas para atuar nesse cenário. Com a imersão nos trabalhos da ANPED, sinalizam-se visibilidades que compõem o especialista, denominado, primeiramente, no ano de 1995, de professor surdo e, a partir de 1996, de instrutor surdo. Durante essa década, esse profissional foi referido, portanto, ora de uma forma, ora de

outra. Os saberes que constituíam a função desse profissional pautavam-se no conhecimento da língua de sinais. Somente a partir das mobilizações políticas envolvendo os surdos e a cultura surda, como a oficialização da língua de sinais, é que o perfil desse profissional foi se (re)configurando e outras habilidades, competências e aptidões passaram a compô-lo e a defini-lo. Tais reconfigurações foram postas em circulação a partir da década de 2000; apoio-me no excerto de 2004 para sinalizar que a esse profissional caberia, a partir de então, buscar uma formação continuada. Pensar a formação desse profissional passa a ser uma questão emergente, tanto para a educação dos alunos surdos, quanto para a profissionalização do próprio surdo professor.

Neste instante, interessa-me tensionar a própria inserção dos surdos no mercado de trabalho, que se encontra fragilizada, uma vez que os coloca em condições de concorrência para ingressar no mercado. Trata-se de distanciar-se daquela posição, às vezes confortável, de que, para o surdo trabalhar como professor, o domínio da língua de sinais era suficiente.

Associo essa discussão a percepção nos materiais em estudo, em relação os demais conteúdos curriculares, além da língua de sinais e da língua portuguesa, fazerem parte da formação do surdo como condição para este se inserir no mercado de trabalho, a partir da lógica da concorrência. Ouso compreender que tal fragilidade de concorrência no mercado de trabalho decorre dentre outros aspectos, da fragilidade de formação na educação básica.

Esclareço que, ao referir-me à fragilidade, estou levando em consideração os silenciamentos que observei nas disciplinas e até mesmo nas discussões que colocam o surdo em relação ao mercado de trabalho. Nesse sentido, aponto tanto o silenciamento dos surdos nas próprias discussões da ANPED, considerando-se que há surdos pesquisadores e professores com formação de pós-graduação, quanto a concentração expressiva de trabalhos que tratam da surdez e dos surdos no GT da Educação Especial. Acredito que tais



silenciamentos estão articulados a mecanismos de sujeição e de subjetivação que sustentam a inclusão e a exclusão no jogo da atual racionalidade política.

A lógica de concorrência para inserção no mercado de trabalho também pode ser observada com a presença de outro especialista que a racionalidade política inclusiva colocou em operação na escola, dentre outros espaços. Refiro-me ao intérprete de língua de sinais, que emerge nos trabalhos da ANPED na década de 2000. O intérprete de língua de sinais inscreve-se como um apoio pedagógico na escola para incorporar a relação comunicativa, ou seja, a esse profissional caberia a função de tradução dos conteúdos disciplinares. Sua atuação nas escolas começa a ser desdobrada, e aponta-se, no decorrer da década de 2000, a necessidade de formação desse profissional.

Entendo que tanto o próprio alargamento do conjunto de especialistas da educação, quanto o movimento que envolve todos para permanecerem no mercado de trabalho, a partir do investimento de si em habilidades e competências, são incitados por uma política atual que enreda e governa a todos. Cabe a cada um a consciência de que sua inserção e permanência no mercado de trabalho estão condicionadas ao investimento de si e dos outros, em que somos todos, de diferentes maneiras, conduzidos a participarem e permanecerem nessa relação política.

### **3. CONSIDERAÇÕES PARA (NÃO)ENCERRAR:**

Amparada nessa esteira teórica, invisto olhares para compreender melhor a história do presente, ou seja, parto do entendimento de que práticas pedagógicas empreendidas com alunos surdos em relação ao desenvolvimento, à aprendizagem linguística, à cultura surda, ao processo de escolarização e aos profissionais envolvidos na educação envolvendo alunos surdos compõem um quadro complexo que necessita ser reolhado com rigor.

A leitura atual do surdo localiza-o como integrante de uma comunidade, de uma cultura surda, do espaço e significados que a língua de sinais vai ocupando na vida desses sujeitos. A partir de tal localização, é visível que, à medida que se deslocam ênfases de uma visão linguística para a leitura de uma visão cultural, estratégias são instituídas, classificando práticas pedagógicas consideradas mais ou menos apropriadas para a produção de alunos surdos com condições de participação social. Tais amarras possibilitam-me pensar que se produz uma escola, uma sociedade e sujeitos emaranhados numa mesma lógica – lógica essa que incita a escola a desenvolver ações a partir do projeto inclusivo atual; uma sociedade preocupada com o aumento da participação de todos no sistema, com a produção de sujeitos conscientes que, para se manterem incluídos, têm de investir em si, mobilizando-se permanentemente para tal fim.

Os saberes que discorrem sobre a escola envolvendo os alunos surdos e a constituição dos próprios surdos nas décadas de 1990 a 2010 parecem-me inscrever-se na sociedade sob certa atualização da ênfase disciplinar. Tal afirmação decorre de que a questão linguística se inscreve como um fio condutor que entrelaça esse período para pensar a escolarização, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento do surdo, incidindo no comportamento do surdo e instituindo-se no currículo como estatuto de saber. Nessa lógica, o conhecimento e o domínio da língua desenham-se como ênfase educacional e curricular-metodológica. Dessa forma, afirmo que a questão linguística, em termos educacionais, é o saber que circula nos trabalhos da ANPEd como necessário para o surdo desenvolver-se e integrar-se na sociedade. Dito de outro modo, a língua de sinais como ação comportamental no surdo agrega uma rígida comparação com a norma aceita. No entanto, em termos curriculares-metodológicos, a questão linguística emerge como conteúdo hierárquico e como ferramenta metodológica que medeia a aprendizagem e o conhecimento dos demais conteúdos curriculares que integram a formação do surdo desde a escola

até o ensino superior e os cursos de formação profissional. Nesse sentido, as recorrências discursivas da ANPEd abarcam como práticas na escola e na formação profissional dos surdos, como estatuto de saber curricular, a exaltação da língua de sinais e da língua portuguesa em relação ao esmaecimento e apagamento dos demais conteúdos curriculares como eixos de saber em discussão.

Esses saberes pedagógicos que compõem a escola na atualidade, extraídos de excertos dos trabalhos que circulam na ANPEd, reafirmam o imperativo da inclusão. Imperativo em que todos os profissionais envolvidos na educação de surdos são convidados a participar do sistema, objetivando produzir sujeitos autogovernados capazes de prover suas próprias necessidades e conduzir suas vidas. Sujeitos aqui são também os especialistas, os profissionais da educação, constituídos como os responsáveis por assumir e desempenhar seu papel para a inclusão do surdo na escola. Dessa maneira, saberes instituem a formação e as competências que esses profissionais devem buscar, num movimento para inserir nessa lógica e produzir sujeitos cada vez mais produtivos, úteis para o mercado de trabalho.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBERENA, Cinara Franco Rechico. **Educação e constituição do sujeito surdo: discursos que circulam na ANPED no período de 1990 a 2010**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

BELLOUR, Raymond. **El libro de los otros**. Barcelona: Anagrama, 1983.

FABRIS, Eli Henn. A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 51 -67.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território e População**. Curso dado no Collège de France (1977-1878). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b

GUEDES, Betina. A língua de sinais na escola inclusiva estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-49.

LOCKMAN, Kamila.; TRAVERSINI, Clarice Salete. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In: THOMA, A. da S.; HIISSHEIM B. (Orgs.)., **Políticas de Inclusão – gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 35 – 56.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.) **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: SILVA, T. T. (Org.) O que produz e o que reproduz em educação. **Teoria & Educação**. Dossiê: história da educação. Porto Alegre: Artmed, 1992, p. 68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

\_\_\_\_\_. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: MAZZOTI-ALVES, Alda, et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão – problematizações iniciais. In: RECHICO, C. F.; FORTES, V. G (Orgs). **A Educação e a Inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008a, p. 11-28.

\_\_\_\_\_. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais....** PUCRS, Porto Alegre, 2008d, p. 35-58.



# VARGAS E O ESCOTISMO: HISTÓRIA, DECRETOS E DOCUMENTOS (1930 - 1945)<sup>1</sup>

VARGAS AND THE SCOUTING: HISTORY, DECREES AND  
DOCUMENTS (1930 – 1945)

*Mariza da Gama Leite de Oliveira<sup>2</sup>*

## Resumo:

Este artigo tem o objetivo de revisitar a história da introdução do Escotismo no Brasil e compreender como este movimento de educação extraescolar tornou-se disciplina obrigatória nos currículos da Instrução Pública durante o Estado Novo. Intenta também agregar ao estudo bibliográfico já existente, duas fontes documentais localizadas no acervo do CPDOC/RJ: a Ata da fundação da Associação Brasileira de Escotismo (1914) e a monografia de Hilgard Sternberg (1939). Esperamos que tais documentos possam acrescentar conhecimentos novos e novas hipóteses ao estudo deste movimento, estratégico ao nacionalismo republicano de Vargas.

**Adaptação Curricular;** Escotismo, Hilgard Sternberg, Getúlio Vargas, Instrução Pública, Estado Novo.

<sup>1</sup> Versão preliminar deste texto foi apresentada no VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil (Cuiabá/UFMT), em 2013, como desdobramento da tese de doutorado da autora.

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação (UFRJ). Licenciada em Pedagogia e História (UFRJ/UNIRIO). Supervisora Educacional da FAETEC. Tutora em EaD da graduação em Pedagogia da UNIRIO (CEDERJ/UAB). Integrante do grupo de pesquisa PROEDES (FE/UFRJ).

---

**ABSTRACT:**

This article aims to revisit the history of the introduction of Scouting in Brazil and to understand how this out-of-school education movement became a compulsory subject in the Public Instruction curricula during the New State. Its intent too to add at existing bibliographic study, two documentary sources located in the collection of CPDOC/RJ: an Act of the Foundation of the Brazilian Scout Association (1914), and the monograph by Hilgard Sternberg (1939). We hope that these documents could add new knowledge and new hypotheses to the study of this movement, strategy to the republican nationalism of Vargas.

**keywords:** Scouting, Hilgard Sternberg, Getúlio Vargas, Public Instruction, New State.

## INTRODUÇÃO

Assim, muitas vezes os argumentos daqueles que são adeptos de uma intervenção “necessária” tendem a igualar o “lixo histórico” (aquilo que supostamente “não tem importância” para a pesquisa) a um “lixo da memória”, coisas que teriam sido “esquecidas” pelos titulares no conjunto do material, mas que eles mesmos poderiam ter descartado se tivessem procedido a uma avaliação mais acurada (HEYMANN, 1997, p. 51).

Arquivos são para Heymann (1997) artefatos dotados de historicidade, nos quais incidem interferências configuradoras, isto é, conformadoras de sentido. Assim, ao passar pelo crivo do próprio titular, e de sua família, após a sua morte, os arquivos pessoais ficam sujeitos a critérios e interesses destes, no tocante ao que se deve reter e acumular.

Como nos alerta Foucault (2012), apesar dos recortes a que estão sujeitos os arquivos, um educador de História da Educação enxerga como preciosidades os documentos geralmente classificados como “lixo histórico”, e tenta produzir



a partir destes, novas reflexões e hipóteses na reinterpretação dos acontecimentos. Nesta perspectiva, este artigo intenta inserir à discussão já existente sobre o Escotismo, dados de dois documentos localizados pela autora durante visita ao acervo do CPDOC/FGV/RJ,<sup>3</sup> nos seus estudos de doutorado. Um deles é a Ata da fundação da Associação Brasileira de Escotismo (1914), que registrou o lançamento da pedra fundamental do movimento no Brasil e a criação da Associação Brasileira de Escoteiros em São Paulo. O outro documento é a monografia de Hilgard Sternberg (1939), que no governo Vargas tornou-se inspetor regional de ensino do Estado do Rio de Janeiro, e posteriormente destacou-se como pesquisador e professor de Geografia da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os historiadores interpretam o Escotismo como um movimento de militarização da infância que se desenvolveu com a Ditadura do Estado Novo, associado ao fato de ter sido fundado por um ex-general; porém, em sua origem, esta não era a proposta do movimento; assim pensa Nascimento (2008), e na monografia de Hilgard Sternberg (1939), encontramos justificativas que reforçam esta hipótese, vinculando-o aos diversos campos do conhecimento da escolarização formal, como será abordado na primeira seção deste estudo.

Não obstante à contribuição do Escotismo para a educação escolar, transplantado para o Brasil ainda na Primeira República, sua introdução nas práticas escolares como instrumento para o fortalecimento do nacionalismo não pode ser ignorada, como tratado na segunda seção, onde são estabelecidas relações entre a formação da identidade nacional e as práticas escolares.

A legislação pode oferecer informações sobre o ordenamento legal do processo pedagógico (repertório discursivo/conformação do campo), porém, cabe considerar

<sup>3</sup> Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (Fundação Getúlio Vargas/RJ).

o em torno da legislação, o emaranhado de práticas e representações, como alerta Faria Filho (1998). Desta forma, na terceira seção serão conhecidos os marcos temporais da introdução e expansão do Escotismo no Brasil, e como Vargas o legitimou como componente curricular obrigatório na Instrução Pública, por meio de leis e decretos, que se intensificaram no Estado Novo.

Assim, com o auxílio da renovação historiográfica, que nos permite dar visibilidade aos sujeitos “esquecidos da história”,<sup>4</sup> e da Micro História, que nos permite restaurar personagens e processos através dos rastros deixados pelos homens, sujeitos históricos,<sup>5</sup> este artigo pretende ampliar as discussões sobre a influência do Escotismo na Educação na Era Vargas, e seu fortalecimento no Estado Novo.

## **O ESCOTISMO COMO EDUCAÇÃO EXTRAESCOLAR – A MONOGRAFIA DO INSPETOR HILGARD STERNBERG**

Conheço os milagres operados pelo Escotismo em outros países, formando-lhes gerações admiravelmente preparadas para todas as eventualidades, quer as da vida civil, quer as da vida militar, e espero que o vosso exemplo se espalhe e frutifique, dando ao Brasil inteiro a segurança de que os moços de hoje saberão transmitir, íntegra e honradamente, às gerações futuras, a grande Pátria construída pelos seus maiores. (Presidente Getúlio Vargas *apud* STERNBERG, 1939, p. 63).

O Escotismo para Vargas, conforme expresse acima, operava milagres na formação civil e militar das gerações mais jovens, que tinham a missão de transmitir e propagar a grande Pátria construída a partir do Estado Novo.

<sup>4</sup> Cf. Rêmond (2003).

<sup>5</sup> Cf. Ginzburg (1990).

A fala do então presidente, proferida no Ajuri Escoteiro Interestadual,<sup>6</sup> foi citada no final da monografia de Hilgard Sternberg (1939) - “Escotismo e Educação: educação extra-escolar e de adultos”.

**Imagem 1 - Hilgard O'Reilly Sternberg (1917 – 2011)**



Prof. Hilgard O'Reilly Sternberg na Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Fonte: Arquivo pessoal de Maria do Carmo Corrêa Galvão, UFRJ. Sem data.

Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/2048/1815>.

Hilgard O'Reilly Sternberg foi professor catedrático de Geografia do Brasil na Faculdade Nacional de Filosofia e professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e nos seus 93 anos de vida contribuiu grandemente para a criação e desenvolvimento da Geografia no campo acadêmico. Foi pioneiro na criação de um laboratório de pesquisas geográficas,

<sup>6</sup> O Ajuri Escoteiro Interestadual ocorreu na Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro, em 18 de junho de 1939.

numa época em que a pesquisa se concentrava no Conselho Nacional de Geografia (atual IBGE), e como resultado de seus esforços, foi criado o Centro de Pesquisas de Geografia do Brasil - CPGB. Foi membro da Academia Brasileira de Ciências, do Instituto Histórico-Geográfico Brasileiro e de várias associações científicas estrangeiras - francesa, alemã e inglesa, além de ter sido agraciado pelo governo brasileiro com a Grã-Cruz da Ordem Nacional do Mérito Científico. O seu falecimento em 02 de março de 2011 causou grande comoção ao público acadêmico.<sup>7</sup>

Este nobre educador, que até pouco tempo esteve entre nós, em sua monografia defendeu o poder educativo da filosofia do Escotismo. Com esta obra concorreu ao cargo de Inspetor Regional de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, na Era Vargas. Os documentos indiciam que o estudo lhe rendeu a aprovação para o cargo, pois em 1941, ao ser admitido no Colégio Pedro II como professor por contrato de 1 ano, já ocupava o cargo de Inspetor Auxiliar IV, conforme publicação em diário oficial:

N. 255. O diretor da Divisão do Pessoal do Departamento de Administração do Ministério da Educação e Saúde resolve na conformidade do disposto no item V, do art. 26, do decreto-lei n. 210, de 4 de fevereiro de 1938 e como estabelece o § 1.º, do art. 10 do decreto-lei n. 1.909, do 26 de dezembro do 1939 admitir o extranumerário mensalista, inspetor auxiliar IV, Hilgard Sternberg pelo prazo do doze meses a partir de 1-1-1941 até 31 de dezembro do 1941, para desempenhar as funções de auxiliar de ensino V no Colégio Pedro II - Externato, mediante salário mensal de 300\$0 (trezentos mil reis).<sup>8</sup>

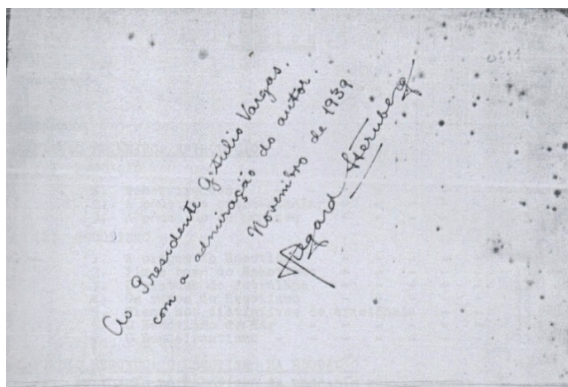
<sup>7</sup> Fonte: [www.abc.org.br/~hilgards](http://www.abc.org.br/~hilgards) e <http://revistapesquisa.fapesp.br/2011/04/03/al%C3%A9m-da-geografia>. Acesso em 05.02.2013.

<sup>8</sup> Diário Oficial da União (DOU), de 25/04/1941 – Pág. 13. Seção 1. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2259531/dou-secao-1-25-04-1941-pg-13/pdfView>. Acesso em 05/02/2013.

Nos diversos necrológios localizados na web<sup>9</sup> sobre a importância deste educador para o Rio de Janeiro, não há menção sobre estes cargos ocupados na Instrução Pública, no início de sua carreira; nem era do conhecimento de Lia Machado, sua aluna na Universidade do Brasil em 1962, e posteriormente professora do departamento de Geografia da UFRJ, a produção deste estudo sobre o Escotismo.<sup>10</sup>

Hoje é possível conhecer mais este aspecto de sua vida porque em algum momento da história, decidiram guardar a monografia que Hilgard doou a Vargas. Tal documento encontra-se no CPDOC/FGV/RJ,<sup>11</sup> e nos revela sua vida entrelaçando-se com a vida deste polêmico presidente. Na Imagem 2 pode-se observar a sua dedicatória.

**Imagem 2 – Dedicatória da monografia de Hilgard Sternberg a Vargas**



Fonte: CPDOC/FGV. Gc Rolo 25.

Ao Presidente Getúlio Vargas com a admiração do autor.  
Novembro de 1939  
Hilgard Sternberg

<sup>9</sup> Ler o necrológio de Lacorte, Miranda, Brito e Machado (2011).

<sup>10</sup> A professora Lia Machado (UFRJ) foi contatada via e-mail pela autora deste artigo em março de 2013, quando confirmou a assinatura de Hilgard Sternberg no exemplar da monografia presenteada a Vargas.

<sup>11</sup> A monografia encontra-se junto aos documentos do acervo de Gustavo Capanema, que esteve à frente do Ministério de Educação e Saúde de 1934 e 1945. CPDOC/FGV/RJ, GC Rolo 25.

A monografia de Hilgard Sternberg intenta evidenciar o poder pedagógico do Movimento Escoteiro (considerado à época uma modalidade de educação extraescolar) e sua imbricação com as disciplinas curriculares. O estudo, segundo o autor, desmitifica concepções de que as atividades escoteiras se resumem a acampamentos e excursões, e de forma pragmática apresenta por que e como o Movimento pode auxiliar a educação formal.

No primeiro capítulo são formulados os conceitos de Educação, Educação extraescolar, Educação de Adultos e Escotismo. No segundo capítulo que trata do objeto de estudo, é apresentado o que se pode esperar do Escotismo no campo da educação extraescolar e sua atuação na educação dos adultos. No terceiro capítulo, além do reforço de algumas questões já abordadas, o autor dá destaque à aplicação dos princípios metodológicos do Escotismo na escola rural do Estado do Rio de Janeiro, e finaliza com palavras do presidente Vargas, proferidas em 18.06.1939, na abertura do Ajuri Interestadual de Escoteiros, à epígrafe deste artigo.

Para conceituar Educação, Sternberg se baseia em autores como Durkheim, Dewey e Sarto, que contribuem para reforçar o caráter social, experimental e espiritual, inerentes a esta influência que as gerações adultas exercem sobre as mais jovens. Recorre a Kant para explicar a finalidade da educação: “desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele for capaz”,<sup>12</sup> e a Kilpatrick, para quem a educação tem por objetivo “enriquecer o processo da vida por pensamentos e ações melhores”.<sup>13</sup>

A Educação extraescolar é definida pelo autor como um complemento e não um substituto da educação escolar, e teria por função “vitalizar a educação escolar, ligando-a à realidade”. Esta poderia ser exercida pela família e outras instituições vinculadas ou independentes da escola. O Regulamento do

---

<sup>12</sup> Apud Sternberg, 1939, p. 3.

<sup>13</sup> Idem.

Departamento de Educação e Instrução Pública Primária do Estado do Rio de Janeiro, baixado com o decreto nº 196-A, de 24 de dezembro de 1936, ao tratar das instituições complementares e auxiliares, assim determina, conforme transcrição de Sternberg (1939, p.5):

Art. 136. Para o cultivo de atividades em cooperação e incremento de outras oportunidades educativas, a escola terá a colaboração de instituições complementares e auxiliares, estimulando-se outras iniciativas no mesmo sentido. Ficam sugeridas as seguintes instituições: o Clube de Leitura, o Clube Esportivo, o Pelotão de Saúde, o Auditorium, a Cooperativa Escolar, o Escotismo, etc.

A Educação de Adultos, de acordo com o enfoque do estudo, não se baseia em teorias ou “ideias vagas”, mas no conhecimento prático. Sob esta ótica, tem a função de “completar, polir e atualizar” a educação dos que, por um motivo ou outro, não tiveram a educação na época oportuna: os analfabetos/principiantes; os que precisam de aperfeiçoamento e “ampliação”; e numa terceira modalidade, que o autor confessa não ser explorada por seu estudo: a “dos reclusos, delinquentes e anormais”. Tendo em vista que o adulto busca na educação alguém com quem possa discutir seus problemas e dificuldades pessoais, o autor afirma que o educador de adultos precisa “estar imbuído de uma profunda compreensão, respeito e lealdade para com a causa educacional”, evitando “conhecimentos livrescos e frases demagógicas, sem vida alguma” (STERNBERG, 1939, p. 7). Observa-se aqui a destinação de uma educação prática e aplicável ao trabalho, para este público.

Quanto ao Escotismo, são apresentadas minuciosamente suas características: origem, finalidade e fundamentos, o sistema de patrulhas, suas divisões etárias, o plano dos distintivos de eficiência, o Escotismo do Mar<sup>14</sup> e o Bandeirantismo, que é

<sup>14</sup> Devido aos limites deste artigo, não serão abordados tais aspectos, visto que são facilmente encontrados em sites do Movimento Escoteiro, e

a “versão feminina” do Escotismo, cuja diretriz principal é expressa por Sternberg: “fazer das jovens de hoje perfeitas mães do amanhã, nobres, enérgicas, capazes de guiar a educação dos filhos com a melhor eficiência”.<sup>15</sup> Cabe aqui ressaltar o lugar destinado à mulher na sociedade das primeiras décadas do século XX: dotada de espírito maternal, altruísmo, serviço e devotamento; mesmo como participante de um movimento de instinto combativo.

No segundo capítulo, “O Escotismo na Educação”, Sternberg defende que o movimento Escoteiro deveria ser tomado como auxiliar de incalculável valor para a educação, sendo talvez o meio mais eficaz de educação extraescolar e também podendo cooperar no “problema” da educação de adultos. As provas escoteiras são, a seu ver, a motivação por excelência da aprendizagem, pois criam atitudes favoráveis para estudos futuros em diversas áreas. Na mesma direção, as excursões e os acampamentos escoteiros oferecem vasto campo para o emprego do que ele chama de método de ensino ocasional; isto é, sistema natural de aprendizagem que provoca o interesse, o espírito investigativo, e a atenção dos alunos, relacionando estreitamente a escola e a vida fora da escola. Desta forma, defende que o currículo do Escotismo auxilia na aprendizagem e melhor desempenho do aluno em todas as disciplinas: Geografia, Higiene, História, Ensino da Moral, Matemática, Linguagem, Desenho, Civismo, Educação Física.

O Escotismo serviria de auxílio à Geografia por desenvolver atividades relacionadas à natureza, ao campo; por ser praticada e não teorizada, como por exemplo as excursões e passeios, em que são explorados conhecimentos geográficos em complexidade crescente.

---

reproduzidos em diversos trabalhos científicos (NASCIMENTO A., 2004; THOMÉ, 2006; NASCIMENTO J., 2008; RABELO, 2011; dentre outros).

<sup>15</sup> Velho Lobo. Guia do Escoteiro. 2ª. edição, Rio de Janeiro, Imprensa Naval, 1932, p. 393. Citado por Sternberg (1939, p. 17).



No ensino da Higiene, é lembrado o 10º artigo da Lei Escoteira: “O Escoteiro é limpo de corpo e alma”. Além da formação de hábitos de higiene e asseio, Sternberg afirma que aprendem as bases dos Primeiros Socorros por intermédio de jogos variados.

A Matemática estaria presente nos jogos, na aprendizagem ocasional, que oferecem múltiplas possibilidades para exercícios preparatórios de cálculo. As provas para obtenção dos distintivos estariam de acordo com a “didática moderna”, que desenvolvem a capacidade do raciocínio do aluno por meio de jogos e “atividades atraentes”. Tais princípios vinculam-se à Escola Ativa de Dewey, utilizados pela Pedagogia da Escola Nova.

O Desenho seria considerado um princípio didático; cuja habilidade poderia ser desenvolvida através da reprodução de animais, árvores, lugares. Lembra o autor que os escoteiros eram orientados, por exemplo, a desenhar os detalhes de um inseto, e não a capturá-los e espetá-los.

A área de Linguagem seria beneficiada com as atividades de dramatização e a narração de contos, histórias, biografias, contribuindo para o domínio dos mecanismos de leitura e escrita, aquisição dos conhecimentos gramaticais, prática da expressão verbal e familiarização com as “belas” expressões.

A Educação Física é considerada pelo autor um dos principais objetivos do Escotismo - o aperfeiçoamento físico da criança para se manter sadia, sendo orientada a refutar hábitos prejudiciais ao organismo como o fumo, o álcool e outros excessos. Embora o autor cite as disciplinas *Estudos da Natureza* e *Trabalhos Manuais*, se abstém de descrever a relação destas com o Escotismo, pois para ele “são a própria essência do programa escoteiro!”

O ensino da Moral é destacado como preocupação primordial, pois este se basearia nas regras de honra e virilidade, sintetizadas pela Lei Escoteira. O serviço ao próximo praticado pelos escoteiros seria uma demonstração desta virtude, que tem íntima relação com o conhecimento e o dever para com Deus, primeira parte da Promessa Escoteira.

No ensino de História, a contribuição do Escotismo seria mais indireta do que em outras ciências, afirma Sternberg, e se daria através das excursões, em visitas a edifícios históricos, restos de fortificações, monumentos, num exercício de “recordação e fixação”. Ressalta que o Rio de Janeiro, por ser um Estado rico em documentação histórica sobre os ciclos econômicos, a escravidão do negro, a ação da Igreja, e outros fatos, seria um local ideal para a reconstituição das condições de vida no tempo do Império nas cidades e fazendas, e os melhoramentos introduzidos no governo de D. Pedro II; enfim, seriam temas transformados em experiências ativas, onde “repercute a vida nacional e começa a formar-se o amor à Pátria”.

Sobre o ensino do Civismo, Sternberg afirma:

No Escotismo não se ensina o Civismo. Respira-se, vive-se num ambiente de plena consciência cívica. Como a Moral, refere-se à conduta, e não pode ser assunto de mero ensino”. Diante da bandeira de sua pátria o menino faz a Promessa Escoteira ao ingressar no Movimento; o acampamento desperta com o toque em saudação à bandeira; o Hino Nacional é levado nos lábios para aonde quer que vá (STERNBERG, 1939, p. 41).

Quanto às colocações do autor sobre o Civismo no Escotismo, Souza (2000) esclarece que ao participarem das comemorações cívicas, os grupos escoteiros recriavam o fascínio popular despertado pelos batalhões infantis no início do século XX; e que as práticas cívico-militares em efervescência nas escolas atendiam a diversos propósitos, como a perpetuação da memória histórica nacional, a exibição das virtudes morais e cívicas desenvolvidas pela escola, a sua ação educadora para a unidade nacional ou a expressão do imaginário sociopolítico da República.

O autor finaliza sua exposição de motivos com a expressão:

Quer se veja no indivíduo, quer nas massas, a força decisiva e propulsora da história, o culto das grandes personalidades sempre interessa e entusiasma a criança, mormente tratando-se de figuras da história nacional (STERNBERG, 1939, p. 31).

Assim, o autor evidencia que a construção de heróis nacionais e a celebração de personagens históricos no primeiro governo Vargas foi um momento estratégico de recuperação da memória do passado nacional; a qual era atualizada nos eventos cívicos praticados nas escolas, incondicionalmente sob a orientação da Inspeção Escolar do Estado ou da Municipalidade.

## **A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS ESCOLARES**

Na busca pela centralização política e administrativa do Estado, diversas políticas foram implantadas na Era Vargas como por exemplo a unificação do currículo escolar nacional e a ação de propaganda e censura do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda). Tais ações visavam enfraquecer os estados, que na Primeira República eram preponderantes. No contexto mundial, a ideologia fascista se disseminava, influenciando o mundo americano e europeu, tendo como princípio a superioridade do Estado às do indivíduo e da sociedade. A autoridade seria o caminho para forjar os laços nacionais e construir a unidade, promovendo para isto o afastamento das discordâncias, discussões e críticas.

Oliveira Vianna (1883–1951) é considerado o ideólogo do Estado Novo por defender a teoria do “racismo científico”, que nos auxilia na compreensão do pensamento dominante no contexto das décadas de 1920 e 1930. Em sua primeira obra datada de 1920 o povo brasileiro foi pensado a partir de três “tipos sociais”: o matuto, o sertanejo e o gaúcho, os

quais a colonização portuguesa formou.<sup>16</sup> Nela buscava ressaltar o quanto somos distintos dos outros povos, e entre o “país ideal” pensado por intelectuais a partir de modelos criados sem respaldo da realidade, o “país real” é que constituía a nação brasileira, para a qual era preciso buscar uma via própria de desenvolvimento para superação do atraso. Para Vianna, a mistura das raças teria criado subtipos sociais, que inferiorizavam o Brasil, mas a solução viria com o “branqueamento” da raça. Segundo essa ideologia, a vinda de imigrantes europeus poderia contribuir para a elevação da população e levá-la a superar seu atraso e ingressar no rol das nações civilizadas. No entanto, Vianna mostra o lado negativo da colonização, que gerou uma sociedade fragmentada, com ausência de laços nacionais, e latifúndios circunscritos a laços parentais, sem traços de solidariedade. No “país real” de Vianna, a democracia não passaria de ingenuidade e idealismo da elite do “país ideal”. A República era uma grande decepção, pois não garantia a mesma unidade do Estado Monárquico. Apropriando-se desse ideário, o Estado Novo de Vargas seria a retomada de um Estado forte, capaz de impor-se sobre as disputas locais (RICÚPERO, 2008).

No regime do Estado Novo, nacionalismo e autoritarismo são ângulos distintos e complementares do processo de formação do Estado nacional. “A soberania como atributo exclusivo do Estado e a capacidade de ação do governo federal sobre todo o território se unem na realização do objetivo comum de criar a nacionalidade” (OLIVEIRA, 1982, p. 16).

O tema da educação adquiriu um lugar de relevo na arena de debates em torno de projetos de reestruturação nacional e de afirmação das bases da nacionalidade desde os anos 1920; momento este marcado pela tentativa de colocar o país no ritmo da história, de torná-lo contemporâneo do seu tempo, de recriá-lo à altura do século XX (MOTTA, 1992,

<sup>16</sup>Cf. Ricúpero (2008).

p. 29 – 30). Assim, o projeto político-ideológico do Estado Novo foi extremamente bem articulado, “soube capitalizar os acontecimentos, reforçar situações e, sobretudo, convencer da preeminência de uma nova ordem, centrada no fortalecimento do Estado” (VELLOSO, 1982, p. 71).

O nacionalismo da República ao transformar o patriotismo em “religião”,<sup>17</sup> além de conferir sentido à vida e à morte do indivíduo, determinando suas escolhas, seus valores e seu modo de vida, também estabelecia obrigações e deveres, próprios às diferentes idades, dando a elas um significado específico, de acordo com o que cada uma poderia oferecer à pátria. A juventude passa a ser a fase mais valorizada neste contexto, pois o corpo está no seu auge, o caráter está formado, e o indivíduo ainda não constituiu família; assim, a sua entrega à pátria pode ser total (HANSEN, 2007, p. 189).

Freitas & Biccas (2009) afirmam que na Ditadura do Estado Novo a política educacional configurou-se de forma autoritária e “uniformizante”. O governo implementou várias medidas junto ao sistema escolar primário e secundário no intuito de reforçar a bandeira do nacionalismo, modificando o currículo e as práticas escolares de modo que tais estratégias repercutissem diretamente no ensino da moral, abrindo espaço à influência católica, ao civismo, à educação física, à história, à geografia brasileira, ao canto orfeônico, presentes nas festividades que davam destaque às suas ações. Nesse sentido adquire relevância refletir-se sobre a categoria Cultura Escolar, que segundo Julia (2001, p. 10), “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”.

A Escola e o processo de escolarização são essenciais nas formações sociais, pois não se pensa em prática socializadora a não ser segundo o modelo escolar, que implica na apropriação

<sup>17</sup> Cf. Coelho Netto (1921 apud Hansen, 2007, p. 188).

de saberes e na aprendizagem das relações de poder. Regular o tempo da criança, mantê-la ocupada incessantemente (não para enquadrar ou vigiar, mas para gerar disposições de regularidade), submetê-la a regras impessoais, repressão da espontaneidade, são alguns exemplos da ação da “forma escolar”, que extrapolam as fronteiras da própria escola e servem de modelo para numerosas instituições e grupos sociais. Apesar de resistências, conflitos e lutas, a excelência da escola é consagrada universalmente, e reconhecida até mesmo pelos que não a frequentam ou não são bem-sucedidos nela. A escola e a escolarização se desenvolveram até se tornarem essenciais na produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias, das classes; haja vista que hoje as trajetórias sociais e profissionais são dependentes das trajetórias escolares.<sup>18</sup>

O que Vincent, Lahire e Thin (2001) defendem ao analisarem a categoria “forma escolar” é a negação de sua naturalização. Para estes, “o aparecimento e o desenvolvimento da forma escolar podem ser colocados em relação com o desenvolvimento da forma política historicamente singular que recebeu o nome de Estado” (p. 10), sendo encontrada em inúmeras atividades das quais a criança participa fora da escola. Na visão desses autores, no caso de pais oriundos de classes superiores e médias, a busca pelas atividades extraescolares ocorre não somente para ocupar o tempo livre da criança ou para adquirirem saberes específicos, mas também revelam as preocupações educativas, para que nutram o gosto pelo esforço e o hábito da disciplina. Acreditamos ser este o caso do Escotismo, cuja história revisitaremos sucintamente, identificando seus marcos temporais, de introdução e expansão no Brasil, bem como os decretos e leis firmados por Vargas, que transformaram o movimento, de educação extraescolar, em componente obrigatório nos currículos escolares.

<sup>18</sup> Cf. Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 13 – 15; 38 – 39).

## O ESCOTISMO COMO PRÁTICA ESCOLAR OBRIGATÓRIA (1936 – 1945)

O Escotismo foi introduzido no Brasil em 1910, pela iniciativa de marinheiros e oficiais da Marinha, que se impressionaram com a força do movimento na Inglaterra, e ao retornarem ao Brasil trouxeram consigo uniformes escoteiros e a disposição de divulgar o dito “novo método educacional complementar”, idealizado por Baden Powell.

A Ata da fundação da Associação Brasileira de Escotismo, datada de 29 de novembro de 1914, conta a história de como o Escotismo foi lançado como entidade nacional.

### Imagem 3 - Escoteiros do Instituto Ferreira Vianna<sup>19</sup>



Fonte: Arquivo pessoal de Sonia Lopes (professora associada ao PPGE/UFRJ).

Nesta foto encontra-se o seu avô. Data aproximada: 1916-1918.

<sup>19</sup> O Instituto Ferreira Vianna, hoje Escola Técnica Estadual Ferreira Vianna, da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC/RJ), teve origem como instituição no final do século XIX. Sua finalidade era abrigar meninos órfãos ou abandonados, entre 6 e 12 anos. Os projetos e práticas desta instituição foram objeto de pesquisa de doutorado da autora deste artigo.

A cerimônia de lançamento da pedra fundamental do Escotismo em nosso país ocorreu numa reunião no bairro do Catumbi, na cidade do Rio de Janeiro. A partir de 1914 surgiram em outras cidades vários núcleos dos quais o mais importante foi a ABE - Associação Brasileira de Escoteiros, em São Paulo, fundada em 29 de novembro, em assembleia convocada pelos Drs. Mario Sérgio Cardim, Ascanio Cerqueira e Alcântara Machado, com o apoio de diretores de estabelecimentos de ensino, Secretários de Justiça e da Segurança Pública de Estado.<sup>20</sup>

Em 1915 uma proposta para reconhecer o Escotismo como entidade de Utilidade Pública, isto é, como uma organização orientada para fins de interesse geral e que presta serviços de maneira desinteressada à sociedade, resultou no Decreto do Poder Legislativo nº 3297, sancionado pelo Presidente Wenceslau Braz em 11 de julho de 1917 que no Art. 1º estabelecia: "São considerados de utilidade pública, para todos os efeitos, as associações brasileiras de escoteiros com sede no país."<sup>21</sup>

Segundo estudos de Adalson Nascimento (2004), no campo político a LDN (Liga da Defesa Nacional) foi a primeira entidade a defender o Escotismo. Olavo Bilac, Pedro Lessa e Álvaro Alberto criaram-na em 1916, com o objetivo de incentivar os sentimentos patrióticos, por meio, principalmente, da Educação Cívica. Olavo Bilac promovia palestras em diversos estados em prol da implantação do serviço militar obrigatório entre os anos 1915 e 1916, culminando sua campanha na criação da Liga.

Em 1921 foi fundada no Rio de Janeiro a Confederação Brasileira dos Escoteiros do Mar, no entanto, a entidade só

<sup>20</sup> Ata da fundação da Associação Brasileira de Escotismo, lançada como entidade nacional em 29 de novembro de 1914 (documento datilografado em 4 páginas), Arquivo do CPDOC/RJ. GC, rolo 25.

<sup>21</sup> Fonte: [http://escoteiros.wikia.com/wiki/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Escotismo\\_no\\_Brasil](http://escoteiros.wikia.com/wiki/Hist%C3%B3ria_do_Escotismo_no_Brasil). Acesso em 11.09.2012.



ganhou amplitude nacional com a fundação da UEB - União dos Escoteiros do Brasil no Rio de Janeiro, no ano de 1924, por iniciativa da Confederação dos Escoteiros do Mar, Associação de Escoteiros Católicos, Federação dos Escoteiros do Brasil e Federação dos Escoteiros Fluminenses, para promover a unificação dos grupos e núcleos escoteiros dispersos no país.

Pelo decreto 342 de 12 de dezembro de 1936, tornou-se obrigatório o ensino e a prática do Escotismo nas escolas primárias e secundárias de todo o território nacional. Embora a Lei não tivesse sido regulamentada, isto “revela a existência de grupos interessados pelo Movimento e o status alcançado pelo Escotismo na sociedade brasileira. Em 1937, no âmbito do ensino primário, existiam 347 escolas que mantinham grupos escoteiros no Brasil, mais da metade delas no Estado de São Paulo”, assegura Adalson Nascimento (2004, p. 108). Há razões para se acreditar que esta foi uma das medidas estratégicas de Vargas contra as “ameaças comunistas” ocorridas no ano anterior, visando forjar no espírito e na mente juvenis os ideais patrióticos.

Segundo o pesquisador Jorge Carvalho do Nascimento (2008), os historiadores interpretam o Escotismo como um movimento de militarização da infância que se desenvolveu com a Ditadura do Estado Novo, associado ao fato de ter sido fundado por um ex-general. Entende o autor que esta não era a proposta do Movimento Escoteiro em sua origem, mas por ser um movimento que atraía a juventude, despertou o interesse de ditadores como Vargas, a exemplo de Alemanha, Itália e Portugal.

Em coerência com este princípio, Thomé (2006) classifica o Integralismo como um fenômeno que também prejudicou os princípios do Escotismo. O Integralismo, inspirado em moldes italianos, foi oficializado no Brasil em 1932 com a criação da Ação Integralista Brasileira. Liderada por Plínio Salgado, possuía um caráter fascista e defendia um programa nacionalista, com um Estado autoritário.

Conforme estudos de Fraga (2012), a ditadura iniciada em 1937, baseada em uma ampla rede de censura e propaganda, não mediu esforços para enaltecer a figura de Vargas, principalmente após a criação do DIP, em 1939, que se encarregou de elaborar filmes, livros, discursos, desfiles e todo o tipo de produção capaz de divulgar suas virtudes de grande estadista. A construção da imagem de Vargas pela propaganda tinha a intenção de atingir especialmente as crianças e os jovens. Desta forma, foram distribuídas nas escolas livros e cartilhas que narravam a vida do presidente apresentando-o como um homem predestinado para comandar e defender a nação brasileira, sendo comparado aos grandes heróis nacionais. As escolas eram orientadas a realizar concursos de redação que buscavam levar as crianças a refletirem sobre os maiores vultos do passado. A mobilização do sistema escolar através dos concursos biográficos, exposições, desfiles, apresentações dos escoteiros, foi a forma indireta de Vargas e integrantes do regime construírem sua imagem heroica.

Com o mesmo objetivo, neste período foram inauguradas inúmeras estátuas de grandes heróis nacionais, e produzidos muitos bustos do chefe da nação, como recurso fundamental empregado por Vargas no processo de aproximação entre os “grandes mortos” e os “grandes vivos” (FRAGA, 2012), reforçado pela produção de livros, onde era relacionada a figura de Vargas à de Anchieta, pela contribuição que ambos teriam dado ao teatro brasileiro; fazia-se também comparações entre o presidente e Duque de Caxias, ressaltando-se em ambos afinidades e virtudes comuns: coragem, força e amor pela Pátria.

Pelo Decreto-Lei nº 2.072, de 08 de março de 1940, foi criada a Organização Nacional da Juventude, destinada a ministrar educação moral, cívica e física à infância e juventude, e pelo Decreto-Lei nº 2.310, de 14 de junho de 1940,<sup>22</sup> esta

<sup>22</sup> CPDOC, Arquivo Gustavo Capanema, rolo 25, GC 34.09.07/2 (documento datilografado).

organização incorporou o Movimento Escoteiro, que passou a adotar o estandarte e o cântico daquela organização, até o fim do Estado Novo.

A ação educativa da Juventude Brasileira deveria ser desenvolvida essencialmente através de suas comemorações, a serem organizadas pelo Centros Cívicos, obrigatoriamente criados em cada estabelecimento de ensino primário ou de grau secundário, a fim de cumprirem as finalidades da Juventude Brasileira, decretadas pela lei nº 4.101, de 09 de fevereiro de 1942: I – Despertar a veneração dos grandes mortos e o entusiasmo pelos grandes feitos da história nacional; II – Afervorar o amor dos ideais nacionais e o interesse pelos problemas do país; e III – Suscitar a prática firme e constante das virtudes patrióticas. Assim, pelo culto patriótico, a organização buscava acentuar no espírito das crianças e dos jovens o sentimento de responsabilidade pela segurança e engrandecimento da Pátria, e as comemorações especiais eram prestadas em face da Bandeira Nacional, tendo o Hino Nacional, a sua primeira e maior expressão.<sup>23</sup>

Em 1946 a União de Escoteiros do Brasil voltou a ser uma instituição destinada à educação extraescolar, porém ainda realizando suas finalidades mediante acordo de cooperação com o Ministério da Educação e Saúde.<sup>24</sup> Afirma Nascimento (2008), que a organização permaneceu como uma entidade do Ministério de Educação até 1950, quando voltou a ser um organismo da sociedade civil.

O Movimento Escoteiro pode ser considerado um projeto civilizador republicano no interior da escola que deu muito certo para os objetivos do Estado Novo, pela vinculação ao Ministério de Educação e Saúde e à Juventude Brasileira. Não obstante às suas inegáveis contribuições ao desenvolvimento da aprendizagem em diversas áreas de conhecimento, muito bem detalhadas por Hilgard Sternberg (1939), não se pode

<sup>23</sup> Cf. Decreto-Lei nº 4.101, de 09 de fevereiro de 1942.

<sup>24</sup> Cf. Decreto-Lei nº 8.828, de 24 de janeiro de 1946.

ignorar que a criação de instituições e organizações sociais têm grande importância num projeto de constituição e aceitação de Estados centralizados, despertando nos indivíduos laços de solidariedade, pertencimento e conformação ideológica, como aponta Hobsbawm (1992).<sup>25</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a Revista Cultura Política, que circulou de março de 1941 a outubro de 1945, destinada a fazer a propaganda do regime Vargas,<sup>26</sup> os intelectuais tinham um papel de fundamental importância na estruturação da “nova ordem”. Como formadores de opinião pública, a eles cabia a função de unir governo e povo, traduzindo a voz da sociedade. Não diferentemente destes, pode-se concluir que Hilgard Strenberg, através do seu estudo sobre o Escotismo, beneficiou-se desta rede de sociabilidades,<sup>27</sup> em que seus integrantes pronunciavam um discurso afinado ao de Vargas; imbuídos de atitudes não desinteressadas no acirrado campo de disputas políticas, que se tornou a Instrução Pública.

<sup>25</sup> Apud Nascimento (2004, p. 40)

<sup>26</sup> A revista era dirigida por Almir de Andrade, diretamente vinculada ao DIP.  
Fonte: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducaoCulturaPropaganda/CulturaPolitica>. Acesso em 05.06.2012.

<sup>27</sup> Ler mais sobre a categoria Redes de Sociabilidades em Gontijo (2005).

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Decreto nº 3.297, de 11 de julho de 1917. Considera de utilidade pública as associações brasileiras de escoteiros com sede no país, e de imprensa, com sede na Capital Federal.

BRASIL. Lei nº 342, de 12 de dezembro de 1936. Institui o escotismo nas escolas primárias e secundárias do país.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.072, de 08 de março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.310, de 14 de junho de 1940. Incorpora à Juventude Brasileira a União dos Escoteiros do Brasil.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.101, de 09 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da Juventude Brasileira.

BRASIL. Decreto n.º 8.828, de 24 de janeiro de 1946. Dispõe sobre o reconhecimento da União de Escoteiros do Brasil como órgão máximo do Escotismo no Brasil, e instituição destinada à educação extraescolar.

FARIA FILHO, Luciano M. de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia o saber*. 8ª. edição, Ed. Forense Universitária, 2012.

FRAGA, André Barbosa. Os grandes mortos do passado e os grandes vivos do presente: a comparação entre os integrantes do governo Vargas e os personagens da história do Brasil como estratégia de legitimação do regime. In: *Anais Semana de História Política e Seminário Nacional de História da UERJ*, 7, 4, Rio de Janeiro. UERJ, PPGH, p. 163 – 172, 2012. Disponível em: <http://www.semanahistoriauerj.net/anais.htm>. Acesso em: 01.10.2014.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926 – 1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

GONTIJO, Rebeca. História, cultura, política e sociabilidade intelectual. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda B.; GOUVÊA, Maria de Fátima S. *Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p. 259-284.

HANSEN, Patrícia Santos. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em História, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2007.

HEYMANN, Luciana. Indivíduo, memória e resíduo histórico: uma reflexão sobre arquivos pessoais e o caso Filinto Müller. *Revista Estudos Históricos*, 1997. (p. 41–66).

HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.º1 jan./jun. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/273-846-1-PB.pdf>. Acesso em 26.02.2017.

LACORTE, M. H.; MIRANDA, M.; BRITO, M.; MACHADO, L.O.. Hilgard O'Reilly Sternberg (Rio de Janeiro, 1917- Fremont, 2011). *Espaço Aberto*, PPGG - UFRJ, V. 1, N.1, p. 189-192, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/2048/1815>.

MOTTA, Marly Silva da. *A nação faz cem anos: a questão nacional no centenário da independência*. Rio de Janeiro: Editora FGV: CPDOC, 1992.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. *Sempre Alerta! O Movimento Escoteiro no Brasil e os projetos nacionalistas de educação infanto-juvenil 1910–1945*. Dissertação de Mestrado em História (PPGH/UFGM), 2004.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. *A escola de Baden Powell: cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de Estado no Brasil*. Ed. Imago, 2008.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Introdução. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica P.; GOMES, Angela de Castro. (org.) *O Estado Novo: ideologia e poder*. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1982, p. 14 - 30.

RABELO, Ricardo Rocha. O escotismo enquanto prática pedagógica no início do século XX: um olhar a partir das associações voluntárias. In: COLÓQUIO

INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5, 2011, São Cristóvão. *Anais...* Sergipe: UFS, 2011, p. 1 – 9.

RÉMOND, René. Uma história presente. In: RÈMOND, René (org.). *Por uma história política*. 2ª. edição. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p. 13 – 36.

RICÚPERO, Bernardo. *Sete lições sobre as interpretações do Brasil*. 2ª. Edição. São Paulo: Alameda, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 52, novembro/2000.

STERNBERG, Hilgard. *Escotismo e Educação: educação extra-escolar e de adultos*. Monografia apresentada à banca do concurso para inspetor regional de ensino do Estado do Rio de Janeiro, 21.08.1939 (documento datilografado; 65 páginas). CPDOC/FGV/RJ, GC Rolo 25.

THOMÉ, Nilson. Movimento escoteiro: projeto educativo extra-escolar. *Revista HISTEDBR Online*. Campinas, nº 23, set. 2006, p. 171 – 194.

VELLOSO, Monica Pimenta. Cultura e poder político: uma configuração do campo intelectual. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro. *Estado Novo: ideologia poder*. Rio Janeiro: Zahar Ed., 1982, p. 71–108.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, jun/2001, p. 7 - 48.





# DIÁLOGOS DE RESISTÊNCIA: ATIVIDADE DOCENTE E O ENSINO DE MATEMÁTICA

DIALOGUES OF RESISTANCE: TEACHING ACTIVITY AND  
MATHEMATICS EDUCATION

---

*Luciana Pereira de Sousa<sup>1</sup>*  
*Carmem Lucia Artioli Rolim*

---

## Resumo:

O presente estudo apresenta o resultado de uma pesquisa empírica que teve como objetivo compreender o conceito de resistência a partir da voz do professor no contexto do ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas da rede estadual de educação da cidade de Palmas-TO. Os sujeitos participantes foram professoras que atuam no 4º e 5º anos das respectivas turmas. Trata-se, de pesquisa de abordagem qualitativa, norteada pelos conceitos de atividade, atividade docente e resistência. A análise dos dados feita na investigação indica que, em relação ao processo de ensino e aprendizagem no contexto da matemática, o conceito de resistência supera a habitual negação dando lugar à persistência.

**Palavras-chave:** Resistência, Atividade Docente, Ensino de Matemática.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais

The present study presents the result of an empirical research that had as objective to understand the concept of resistance from the voice of the teacher in the context of mathematics teaching in the initial years of elementary school. The research was carried out in three public schools of the state education network of the city of Palmas-TO. The subjects were teachers who work in the 4th and 5th years of the respective classes. It is a qualitative research, guided by the concepts of activity, teaching activity and resistance. The analysis of the data made in the research indicates that, in relation to the teaching and learning process in the context of mathematics, the concept of resistance overcomes the habitual negation giving way to persistence.

**Keywords:** Resistance, Teaching Activity, Mathematics Teaching.

## APONTAMENTOS INICIAIS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Ao longo de décadas, o ensino de matemática foi acompanhado pelo “medo” e, por anos, sua aprendizagem considerada como acessível apenas para alguns poucos eleitos. Nesse contexto, o professor é elemento essencial para a realização da tarefa de desconstruir mitos e pensar a matemática como conhecimento integrado ao desenvolvimento de cidadania e, como tal, de direito de todos.

Em observação aos anos iniciais do ensino fundamental, notamos que os conteúdos abordados pelos professores são, em grande parte, relacionados ao cotidiano do educando, processo em que a relação teoria e prática se apresenta. Nessa direção, Machado (1989, p. 17) destaca que não existe uma matemática teórica e outra prática, pois, para o autor, é necessário compreender que os mecanismos se entrelaçam vinculando o conhecimento matemático à realidade historicamente situada.

Nesse estudo, o recorte investigado é composto por escolas públicas da rede estadual localizadas no município de Palmas-TO. O contato com ambiente escolar nos fez adentrar a outras áreas de estudos e investigar o ensino de matemática, a sociologia, a filosofia, a psicologia e estudos que abordam especificamente o campo da formação de professores e as políticas públicas para a educação no Brasil. Estudos esses que buscam compreender relações que se constituem nesse espaço. Os sujeitos participantes são professoras do ensino fundamental dessas unidades educacionais.

Com essa proposição, a pesquisa está intrinsecamente relacionada ao objetivo do estudo, movimento que orienta a identificação do universo da investigação, ou seja, escolas da rede estadual de ensino de Palmas que ofertam turmas do 4º e do 5º ano do ensino fundamental. Essa situação norteou a delimitação das escolas possibilitando identificar o total de três escolas em exercício durante a realização do estudo, que aconteceu entre 2014 e 2016.

Buscando investigar a compreensão do conceito de resistência a partir da voz do professor no contexto do ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, optamos pela abordagem qualitativa norteada pelo estudo de caso.

Seguindo pistas a maneira de Ginzburg (1991), o olhar atento e minucioso se constitui como necessário para articular as informações coletadas do contexto específico, ou seja, do processo de ensino de matemática, de modo a estabelecer relações entre os sujeitos e os contextos nos quais se desenvolvem, adentrando ao conceito de resistência.

A escolha dos sujeitos segue orientações de Bogdan e Biklen (1994), como também de Bauer e Gaskell (2002), para os autores, as pesquisas qualitativas não envolvem o emprego de regras estatísticas, para determinar o número de investigados, eles investem em atender de forma rigorosa aos objetivos do estudo, de modo que a delimitação dos sujeitos na pesquisa qualitativa está relacionada, principalmente, “com

sentidos e interpretações e não com números” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 479).

A escolha pelo 4º e pelo 5º ano foi motivada por se tratar de turmas que, em fase de encerramento dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentam maior intensidade de conteúdos matemáticos, e esses conteúdos perpassam a atividade docente. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram professoras em exercício no período de coleta das informações. A disciplina de matemática foi escolhida intencionalmente para a investigação buscando o entendimento acerca de inquietações pessoais, bem como dos desafios e dos enfrentamentos que perpassam a carreira docente, em especial na compreensão dos conceitos matemáticos.

Quanto aos meios para a coleta dos dados, utilizamos a observação participante e a entrevista semiestruturada. A escolha pela observação participante é caminho que possibilita o uso de diversos recursos de maneira a oportunizar conhecimentos sobre a realidade pesquisada e a permitir que os comportamentos e as relações observadas possam ser analisados minuciosamente (THIOLENT, 1996).

A entrevista semiestruturada segue as orientações de Le Boterf (1984) e Bogdan e Biklen (1994). Nas palavras de Le Boterf (1984, p. 58), “é preciso ouvir em vez de tomar nota ou fazer registros, ver e observar em vez de filmar; sentir e tocar em vez de estudar; viver junto em vez de visitar”.

A análise dos dados foi delineada sob as orientações de Triviños (1987). De acordo com o autor, trata-se da fase em que não estão colocadas separações ou delimitações estanques, não se estabelecendo momentos fixos entre a coleta e a interpretação, pois o percurso se inter-relaciona, o que pode gerar novas questões possibilitando outras buscas. Quanto ao processo ético, concordamos com Bogdan e Biklen (1994), asseguramos a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFT. Obtendo parecer favorável, o projeto mostrou-se apto ao desenvolvimento da pesquisa, tendo respaldado o seu andamento.

## RESISTÊNCIA: DESCORTINANDO O CONCEITO

O termo resistência é utilizado em diferentes momentos e nas mais diversas situações, porém sua compreensão extrapola o uso rotineiro. Resistir se constitui como elemento desafiador, é situação complexa que envolve posições convergentes ou divergentes, respostas contraditórias às situações às quais a sociedade e os sujeitos estão submetidos.

O “verbo vem do latim *resistere*, cuja raiz - *sistere* - também está presente nas palavras: desistência, insistência, persistência e existência” (SARAIVA, 1993, p. 1030). O radical da palavra hospeda significados que se constituem em contradição, trata-se de um “estar” que pode se apresentar no ato de insistir, como também no de desistir. Desistir sinaliza abandono, enfraquecimento do sujeito diante de determinadas expectativas; porém, no sentido oposto, é constructo do resistir, movimento que se mantém e permanece. Nas palavras do autor, resistência:

[...] há, antes de tudo, o prefixo *re*, que aponta para uma duplicação, uma insistência, um desdobramento, uma *dobra*, "outra vez". Do que o segue, lemos um substantivo derivado do verbo *sistere*: parar, permanecer, ficar, ficar de pé, estar presente. A esse verbo se associa também a *stantia* da palavra resistência, que invoca a estadia, ideia perfeitamente expressa pela transitoriedade do verbo *estar*, uma das preciosas singularidades do português. Até aqui, portanto, resistir é *insistir em estar* - em permanecer, em ficar de pé. (ROQUE, 2002, p. 25)

Dessa forma, resistir não apresenta significação unilateral. Constituído em meio às relações socioculturais, esse ato se apresenta como resposta complexa, resultante de movimentos internos e externos que subjazem aos sujeitos. A resistência constituída socialmente e manifesta no sujeito é envolvida por sentimentos, desejos e necessidades que, por vezes, busca permanecer firme ante aos desafios e, em outras

se manifesta como oposição ou enfrentamento e ainda no abandono, que seguindo o instinto de sobrevivência recua, para então resistir.

Assim sendo, resistir não é significado em letargia, é ação reativa podendo se manifestar como submissão e obediência ou, ainda, indicar impulsos de oposição e recusa. Trata-se, portanto, de movimentos constantes que em ondas se constituem respondendo aos sujeitos e aos contextos.

Nos estudos de Alvim (2012), o autor esclarece que resistir é movimento desafiador, uma via de mão dupla que pode contribuir para emancipação humana ou, na contramão do processo, agir no sentido oposto provocando fragmentação, submissão e encarceramento a determinada situação.

As resistências funcionam como pontos e nós irregulares que se distribuem com maior ou menor densidade no tempo e no espaço. Podem provocar levantes radicais, rupturas profundas, mas é mais comum serem pontos transitórios, móveis, precários e, ao mesmo tempo, constantes (ALVIM, 2012, p.26).

**Pensar a resistência é buscar compreender as contradições que existem no sujeito e na sociedade. Contradições ancoradas em concepções conscientes ou inconscientes, localizadas em determinado espaço, tempo e cultura, movimentos constantes e ideológicos que envolvem dominados e dominantes.**

Resistir é construção que perpassa tensões e inquietudes cotidianas relacionadas aos aspectos subjetivos manifestos em cada sujeito, como também, encontra-se nos grupos sociais e se desenvolve em percurso histórico e cultural. Nessa direção, a resistência é movimento que perpassa as práticas sociais, constituindo-se como atividade humana que em sua subjetividade legitima ou contrapõe as normas sociais vigentes, reafirmando uma situação ou gerando outras possibilidades. Os movimentos de resistência agregam ou desagregam, opõem ou unem e, dessa forma, se constituem como atividade capaz influenciar a manutenção ou a reconstrução de identidades.

Atividade, que de acordo com Leontiev (1978) envolve as necessidades, os desejos e os motivos que assistem a vida do sujeito e, em movimentos contraditórios, resiste. Situação paradoxal na qual os movimentos de resistência tanto podem erguer-se para a manutenção da ordem vigente e atuar como impedimento a mudança, como podem constituir-se como elemento que coaduna a transformação e contribui para a superação pessoal e social (LEITE; ANDRÉ, 1986).

Esses movimentos revelam a complexidade das relações de resistência presentes nos diferentes espaços; no ambiente escolar, a situação não é diferente. Dessa forma, para compreender as relações que envolvem o resistir é necessário olhar atento e esforço no sentido de observar as minúcias, buscar evidências e confrontá-las com o contexto que as envolve, em nosso caso, a escola.

#### **ATIVIDADE DOCENTE: RESISTÊNCIA COMO ELEMENTO POTENCIAL**

Investigar o conceito de resistência no contexto escolar é mergulhar em oceano de conflitos e contradições, sendo evidenciados em condutas ambíguas ou antagônicas decorrentes de relações sociais. Pressuposto que situa a resistência como necessária ao contexto escolar (ANDRÉ, 1998). Sendo a escola o espaço adequado para o desdobramento do pensamento divergente e para a construção do conhecimento e do desenvolvimento humano, nesse ambiente a resistência é parte constitutiva capaz de revelar que na aparente oposição existe um movimento de transformação social. Afinal,

São comportamentos contraditórios e ambíguos e as situações conflituosas, presentes na realidade social, que permitem que tal resistência apareça. A resistência implica em negação, insubmissão, reelaboração, reinvenção, rejeição, podendo ser decorrentes de comportamentos conscientes ou inconscientes (ANDRÉ, 1998, p. 36).

Gadotti (1983) destaca a insubmissão como ato de desobediência uma forma de resistência aos padrões normatizados na escola. Para o autor, a desobediência, quando coletiva e organizada, representa um ato consciente de lucidez e de criticidade. Conforme Gadotti (1983), resistir é então, quando se trata de movimentos ideologicamente orientados, um ato de desobediência e rejeição às imposições sociais, porém é importante esclarecer que o autor se refere a movimentos ideologicamente orientados.

Resistir é movimento intrincado que tem na escola um *locus* privilegiado. Para Giroux (1983, p. 148), o ato de resistência quando desenvolvido na escola pode se constituir tanto em uma busca de permanência quanto em uma tentativa de mudança e emancipação social. Para o autor a resistência pode indicar “comportamento no sentido crítico emancipatório”, sendo ele essencial para a compreensão dos mecanismos de manipulação que subjazem no contexto escolar.

Nesse sentido, destacamos que os movimentos, no entorno da resistência, encadeados pelo professor por meio da atividade docente se constituem como ação “mediadora no seio da prática social global [e] serve ao objetivo de promover o homem, possibilitando ao mesmo constituir-se em um ser histórico-social” (OLIVEIRA, 2006, p. 21).

Davydov (1988) caminha na mesma direção destacando a relevância da resistência no contexto da docência, constituindo-se como processo capaz de influenciar diretamente o desenvolvimento humano, pois, localizada na atividade do professor, envolve o processo de ensino e também de aprendizagem, movimentos que se inter-relacionam.

Dessa forma, é no contexto da atividade docente que se destaca a relevância do papel do professor, sendo ele o elemento essencial para desenvolver o exercício crítico de

resistência ao poder manhoso da ideologia, [...] gerando certas qualidades que vão virando sabedoria



indispensável à prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. (FREIRE, 1999, p. 351).

Trata-se do resistir que se opõe aos padrões sociais, diante do qual é preciso coragem para transgredir normas impressas pela escola. Nessa direção, o discordar não é opor-se sem reflexão, mas entender que é por meio da insatisfação que o docente tem a possibilidade de impulsionar mudanças, em si próprio e também na prática social dos sujeitos ao seu entorno, o que inclui seus alunos.

A atividade docente é constituída por elementos que permitem apreensão da realidade e atuação na e sobre ela em determinado contexto. O ato de resistir situado no contexto da atividade docente não é elemento solitário, é construção social que enquanto tal oportuniza transformações para professores e alunos.

Para o professor é movimento que o impulsiona como sujeito de seu próprio conhecimento, uma ação que confronta e impulsiona sua ação profissional. Para o aluno, é construção que envolve desenvolvimento e apropriação de conhecimentos e saberes, um processo que impulsiona transformações sociais. Resistir no contexto da atividade docente pode contribuir para a promoção de práticas emancipatórias a partir do contexto escolar (GIROUX, 1986).

Delimitamos o olhar ao contexto da matemática, entendendo que a atividade docente direcionada ao processo de ensinar conteúdos matemáticos possibilita o desenvolvimento social, de direito de todos, ou seja, uma “prática social que resulta de necessidade coletiva; é uma construção cultural que orienta o indivíduo na relação com o meio” (ROLIM; GÓES, 2009, p. 513).

Em se tratando de atividade docente voltada ao ensino de matemática, no contexto escolar nos anos iniciais e assumindo proposições a partir do conceito de atividade, adentramos à compreensão das relações entre os sujeitos e os contextos, visto que a matemática como construção de natureza humana “enfoca a compreensão das coisas e dos acontecimentos por via de análise das condições de sua origem e desenvolvimento” (MORETTI, 2007, p. 93).

Considerar sujeitos e contextos, a atividade docente é caminhar por um cenário de possibilidades e enfrentamentos que permite compreender o processo de ensinar e aprender como construção permeada por minúcias. Construção essa que vai além do desenvolvimento individual, é coletiva e se desenvolve na relação com o outro.

Trata-se de atividade que tem como singularidade a intencionalidade do processo de ensino, nas palavras de Moura (2002, p. 155), é atividade que “permite que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema”.

Atividade na qual o professor é elemento fundamental, pois é ele quem, no exercício de sua profissão, busca responder às necessidades do processo de ensino. Recorrendo aos pensamentos de Vigotski (1987), compreendemos que o professor, ao exercer sua atividade, assume papel fundamental na formação do indivíduo servindo como mediador da influência humana sobre o objeto da atividade. Entendemos que atividade docente para o ensino da matemática não se restringe às salas de aula, nem às instruções específicas do conteúdo, ela acontece por meio das relações constituídas na sociedade e em seu processo histórico e cultural.

O professor, ao assumir a docência de conteúdos matemáticos para o aluno, assume também a posição de submissão ou confronto, conformismo ou inconformismo, motivação ou o desinteresse, essas posições podem ser uma

resposta consciente ou inconsciente do ato de resistir diante de sua atividade profissional. Para Giroux, é importante questionar, analisar e explicitar a resistência que permeia o contexto escolar, pois é ela que

Indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. (GIROUX, 1983, p. 146)

Resistir, no contexto da atividade docente, constitui-se então como construção social que se relaciona com atitudes de conformismos e inconformismos produzidas em determinado período histórico para atender aos valores e às regras estabelecidos por determinada sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Nessa direção, observamos que ensinar matemática, enquanto atividade de resistência, não se resume à operacionalização de fórmulas e equações, é prática social. Para Lopes (1999, p. 7), é atividade que integra o “contexto social, do tempo, dos valores, das condições materiais e dos acontecimentos históricos em que se encontra e se integra o sujeito”.

Resistir, no contexto da docência de matemática, é ação desafiadora, pois é processo que diz do professor, mas trata também de ações submersas por normatizações de uma classe hegemônica carregada de valores. A resistência no contexto da docência exige que os professores sejam

capazes de analisar a natureza e grau da injustiça distributiva nas escolas, eles terão que prestar muita atenção as regras básicas, táticas, constitutivas que estabelecem os fatores mais óbvios que estruturam as escolhas na sala de aula [...]. Para que esse tipo de análise possa emergir é preciso que os professores prestem atenção ao tipo de racionalidade que molda suas próprias pressuposições e como essa racionalidade medeia as ‘regras’ da cultura dominante

e as experiências de sala de aula propiciadas aos alunos (GIROUX, 1983, p.259).

Aprender implicações entre a atividade docente, relações de resistência e ensino de matemática é indagar acerca de valores implícitos e explícitos que subjazem o processo de ensino da disciplina de matemática. Para tanto, seguimos com Ginzburg (1991), buscando indícios no intento de desvelar possíveis sinais de resistência a partir da voz do professor que ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

## **NAS ENTRELINHAS: RESSONÂNCIAS DA INVESTIGAÇÃO**

Com as proposições apresentadas e seguindo pistas em busca do objetivo de nosso estudo, selecionamos três unidades escolares intencionando revelar o contexto dos professores e alunos, bem como as especificidades de cada escola investigada.

### **O LUGAR E OS SUJEITOS**

Para a delimitação das escolas, contemplamos três regiões da cidade de acordo com a divisão por polos regionais de atendimento educacional. Essa divisão é normatizada previamente pela Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esportes (SEDUC/TO) e possui três polos: região sul, centro e região norte (polos de atendimentos educacionais).

Nomeamos as unidades com os seguintes nomes fictícios: Colégio Estadual Eva Funari, Colégio Estadual Ruth Rocha e Colégio Estadual Ana Maria Machado, observando seus aspectos de infraestrutura, os setores administrativos e pedagógicos, os espaços de recreação, os laboratórios, a biblioteca e, posteriormente, a sala de aula, pois entendemos que a compreensão do funcionamento desses espaços no ambiente escolar contribui para a compreensão desse

estudo. O quadro abaixo apresenta um panorama das escolas investigadas.

| Unidade Escolar                    | Polo regional | Modalidade               | Turma investigada | Professoras participantes |
|------------------------------------|---------------|--------------------------|-------------------|---------------------------|
| Colégio Estadual Eva Funari        | Sul           | Escola de Tempo Integral | 5º Ano            | Maria Hortência           |
| Colégio Estadual Ruth Rocha        | Central       | Ensino Regular           | 4º e 5º Ano       | Patrícia Jasmim           |
|                                    |               |                          |                   | Bruna Margarida           |
| Colégio Estadual Ana Maria Machado | Norte         | Escola de Tempo Integral | 4º e 5º Ano       | Clarice Violeta           |
|                                    |               |                          |                   | Júlia Amarílis            |

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelas pesquisadoras

Colaboraram com nossa pesquisa cinco professoras, pedagogas, com formação inicial entre os anos de 1998 e 2010. Quanto ao processo formativo, as professoras possuem entre seis anos como tempo mínimo e dezoito anos como tempo máximo. A professora com menos tempo de formação tem 31 anos de idade e a professora com maior tempo 51 anos.

Acompanhamos semanalmente a rotina das professoras em atividades durante o planejamento e na sala de aula. Foram totalizadas 18 observações, somando-se as três unidades escolares. As observações em sala de aula aconteceram com a periodicidade de duas vezes na semana em cada turma, – os alunos possuem quatro aulas de matemática por semana distribuídas no decorrer de três dias.

Nas escolas participantes, o planejamento ocorre quinzenalmente, no contra turno. Observamos que nas três unidades o ensino fundamental anos iniciais funciona no período vespertino, assim, o planejamento foi acompanhado no período da manhã.

Constatamos no decorrer do acompanhamento que, na maioria das vezes, as professoras realizam os planejamentos

sozinhas. A coordenação pedagógica auxilia na solicitação de materiais pedagógicos, debates de ideias para realização de atividades, projetos, aula campo; porém o tempo de articulação destinado ao planejamento com as professoras dos anos iniciais é restrito. Quanto a essa limitação de tempo entre coordenação e professores observamos, ainda, fatores intermitentes que se apresentavam, ou seja, demandas urgentes do cotidiano escolar, por exemplo: falta de professores, reuniões da equipe gestora e mediação de conflitos. Observamos, ainda, que nas três escolas a coordenação pedagógica não é responsável somente pelos anos iniciais de ensino, deve atender também aos anos finais e ao ensino médio.

Ressaltamos que não pretendemos comparar o desempenho das unidades escolares, nem rotular a atividade das docentes, desse modo, não apenas as identificações das escolas foram ocultadas, mas também as identidades das professoras participantes foram preservadas. A referência a “professoras”, no gênero feminino, é utilizada por serem as entrevistas e as observações realizadas unicamente com mulheres.

### VOZES DO CONTEXTO: ECOS DE RESISTÊNCIA

Adentrar à sala de aula com a intenção de conhecer como o conceito de resistência em relação ao processo de ensino da matemática se manifesta na voz do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da atividade docente é revelar vozes que dizem do processo de ensino, mas também revelam conforme Giroux (1983, p.260) estruturas e fazeres que significam “contradições, disfunções e tensões que existem tanto nas escolas quanto na ordem social [...]”.

As observações do contexto da sala de aula revelam movimentos de tensão que se constituem na atividade docente, processos que em contradição evidenciam a busca pelo ensino e aprendizagem, mas também impõem a obediência e o silêncio. Movimentos que podem ser evidenciados principalmente nos momentos de realização das atividades práticas – como

em jogos e em gincanas – quando a agitação e o barulho se manifestam de modo significativo. Nessas atividades, a busca pelo ensinar é explicitada, mas também fica evidenciada uma intensa preocupação com a manutenção do silêncio e da ordem na sala. Existe no fazer das docentes um conflito entre a realização da atividade que instiga maior movimento – e, em consequência, barulho – e a preocupação explícita pela busca do controle.

Outra prática comum nas escolas investigadas, para incentivar talentos e, ao mesmo tempo, auxiliar na manutenção da ordem foi a nomeação de alunos auxiliares, ou seja, as professoras organizam em grupos aqueles alunos considerados os que têm maiores habilidades em relação aos conteúdos, ficando os demais alunos subentendidos como menos habilidosos quando o assunto é matemática.

Nessa direção, a turma é dividida em grupos e os alunos nomeados como mais habilidosos exercem a função de orientar, enquanto que outros, sem o conhecimento necessário são identificados e orientados a cooperar. Um processo que busca a aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, carrega valores ideológicos de aceitação a uma subcondição, pois

Numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta aos direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodicéia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura à absoluta privação da posse exclui a consciência da privação da posse (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 218).

As professoras revelam ainda um processo de imposição quanto a sua própria condição enquanto docente. Nas falas,

a escolha da profissão esteve relacionada, principalmente, às imposições sociais que identificam as profissões “destinadas” para a mulher. As vozes das professoras, por vezes, demonstram situações em que a docência foi o único caminho profissional possível, porém com possibilidades de resistir.

Quando entrei no magistério não fui gostando, só fui fazer porque tinha que satisfazer o gosto de minha mãe, tinha que continuar. Mas depois eu passei a gostar. Naquela época mulher tinha que construir uma família, tinha que casar... E ela achou que ser professora era o ideal. Com o magistério, eu tive uma base mais ou menos de toda metodologia, pra mim realmente não foi muito difícil o primeiro contato com a docência, porque eu já tinha um pouco de conhecimento do magistério. O curso de pedagogia [pausa] eu fiz seis anos depois que atuava como professora (MARGARIDA, entrevista individual, 2016).

Ser professora, foi um processo automático no início, como tinha o magistério e, naquela época, não tínhamos oportunidade de fazer outra coisa, nem faculdade tinha onde eu morava. Quando terminei o magistério, logo comecei a dar aulas na primeira fase, comecei com uma turma de segunda série e continuei. E aos poucos, fui buscando a qualificação profissional (HORTÊNCIA, entrevista individual, 2016).

As imposições sociais identificam a docência como o caminho viável para a mulher, que pode relacionar o fazer profissional com o casamento e as obrigações das rotinas familiares destinadas à mulher, mãe e esposa.

Assim, as “escolhas” em aparência as mais deliberadas ou as mais inspiradas levam ainda em conta (ainda que indiretamente) o sistema das oportunidades objetivas que condena as mulheres às profissões que requerem uma disposição “feminina” (por exemplo: as ocupações “sociais”) ou que as predis põem a aceitar, senão a reivindicar inconscientemente, as



funções ou os aspectos da função que evocam um aspecto "feminino" da profissão (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 88).

Outro ponto em destaque, quando pensamos a resistência no processo formativo dessas professoras é a desconexão entre a teoria e a prática, pois para elas a prática foi apreendida, principalmente, no percurso enquanto aluna da educação básica, e a teoria é a construção desenvolvida na faculdade.

Eu penso que a maneira como ensino é fruto da minha educação básica, da estrutura que eu tive, das vivências e dos professores que eu tive, da minha vivência enquanto aluna do ensino fundamental principalmente, porque é referência maior. A universidade foi muito pontual, essa bagagem, o estilo, a metodologia talvez possa ter me dado caminhos que orientam, mas a base geral de ensinar matemática, mesmo, foi na minha educação básica (VIOLETA, entrevista individual, 2016).

A afirmação nos faz refletir acerca da necessidade da articulação entre teoria e prática na atividade docente, fato que remete à atividade como ação que necessita de objetivo, planejamento, desenvolvimento e visa ao ensino, em nosso caso, de matemática.

O ensino de matemática tem seus desafios, principalmente para nós da primeira fase, precisamos resistir, continuar. Nossa formação é em pedagogia e muito pouco aprendemos sobre matemática na graduação. Como os conteúdos precisam ser ensinados, estão no referencial curricular, eu preciso estudar, pesquisar, buscar outras fontes além do livro didático. (JASMIM, entrevista individual, 2016).

O ensino de matemática é identificado como processo que abriga desafios, revela fragilidades que dizem respeito tanto ao conteúdo quanto aos processos metodológicos, construção que evidencia a resistência para continuar; prosseguir em busca

do desenvolvimento profissional. Tratamos de inquietações que chamam a atenção pela necessidade de pensar a formação docente, mas revelam também a busca pelo processo de ensino, que no desamparo do contexto escolar são assumidas pelas professoras, uma tentativa que visa a minimizar dificuldades e a propiciar processos de aprendizagem.

Seguindo os pensamentos de Giroux (1986), consideramos que as vozes revelam buscas pelo desenvolvimento e pela emancipação, esforços por vezes solitários de resistência no contexto da atividade docente. Percepções que reconhecem fragilidades ao mesmo tempo em não se submetem às imposições dominantes.

Resistir é percorrer linhas explícitas e implícitas, construções do processo de ensino e aprendizagem, cujas evidências situam-se nas entrelinhas da atividade de ensino. Desafios que perpassam o percurso formativo das professoras, bem como as fragilidades da escola contemporânea evidenciadas nos sentimentos de solidão aos quais as docentes são impulsionadas.

## CONSIDERAÇÕES

Os achados do presente estudo não viabilizam generalizações, mas trazem pistas que possibilitam conhecer a resistência como conceito que extrapola o significado habitual de contestação ou negação, resistência é, ainda, uma busca pela continuidade, pela persistência. Resistir revela-se como movimento divergente capaz de habitar em diferentes contextos e situações.

Localizando a resistência no contexto da atividade docente, compreendemos tratar-se de um processo constitutivo do desenvolvimento da humanidade que se originou e progrediu acompanhando linhas históricas implementadas por meio de ações que transformam o meio e os sujeitos e, como tal, alicerçam uma construção social significada pelos sujeitos e externalizada socialmente (LIBÂNEO, 2004).

Delimitando o olhar para o ensino de matemática, observamos desafios e buscas por parte das docentes, deparamos com pistas capazes de revelar movimentos de segregação quando o assunto é matemática, pois na utilização de metodologias que classificam sujeitos adjetivando alunos como ‘mais talentosos’ temos, na contramão do processo, grupos segregados e identificados como despossuídos de habilidades matemáticas.

Estamos diante de contextos contraditórios, que dizem do espaço da escola, da atividade docente e do conceito de resistência, construções complexas que questionam o resistir, um conceito que embate e impulsiona; traduzido pelo fazer docente segundo Giroux (1983, 1986), ou seja, como atividade que tensiona oposição e permanência.

O resistir que ecoa nas vozes das professoras revela a insistência atrelada à busca de cidadania, ao direito de participar de forma coletiva das decisões, de pensar o contexto escolar a partir de objetivos que atendam às necessidades dos alunos. Ainda, em situações adversas, que submetem a atividade docente a imposições sociais, as professoras não desistem, pelo contrário, buscam caminhos potencializando uma resistência esperançosa.

Resistência que, enquanto atividade docente, evidencia contradições, relacionando conformismos e inconformismos situando a matemática como prática atrelada à emancipação social. Nesse movimento, a docente é o elemento fundamental, pois é ela quem vivencia intensamente a complexidade das relações que coabitam sua constituição profissional e o interior dos espaços escolares. Espaços que hospedam os interesses de classes dominantes, classificam pessoas e normatizam procedimentos, ao mesmo tempo em que propiciam desenvolvimento e possibilidades, capazes de instigar transformações e buscar mudanças sociais.

A resistência trazida pela voz das professoras, em relação ao processo de ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da atividade docente, revela um caminhar de desafios profissionais em que a preocupação e o comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem permanecem.

Os achados permitem extrapolar o conceito de resistência enquanto negação; trouxeram olhares diversos que situaram a resistência como oposição, mas também como persistência. Resistir é movimento divergente que auxilia a superação de fragilidades, sendo capaz de questionar o sistema escolar. Enquanto atividade docente para o ensino de matemática habita as escolas resistindo à dominação e buscando o desenvolvimento, é caminho de possibilidades em prol do avanço social, movimento dinâmico que coloca a escola como lugar de transformações.

Estamos diante da escola que – enquanto elemento contraditório, capaz de contribuir para disseminação de ideologias dominantes – pode, na contramão do processo, possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente valorizados, colaborando para a emancipação social. Nesse contexto, a resistência se destaca na insubmissão às normatizações enquanto movimento para a compreensão dos mecanismos de manipulação, dessa forma ‘resistir’ é elemento necessário à emancipação social.

## REFERÊNCIAS

- ALVIM, D. M. Foucault e o primado das resistências. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 20, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55955/59338> 07/04/2016>. Acesso em: 07 abr. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A.de. O repensar da didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**. 1998. n. 14, p. 35-41. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33401/36139>>. Acesso em 16 jan. 2017.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- DAVYDOV, V. V. Problems of development teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. Parte II – Cap. 5 – Learning activity in the younger school age period. Cap. 6 – The mental development of younger schoolchildren in the process of learning activity. **Revista Soviet Education**, New York, Sep. 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, M. **Educação e poder Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1983.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GIROUX, H. **Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- LE BOTERF, G. Pesquisa Participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEITE, S. B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A aprendizagem da subordinação e da resistência no cotidiano escolar. **Revista Perspectiva**. Florianópolis. 3(6), 39-52. Jan. /Jun. 1986. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8559/8068>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

LEONTIEV, A. N. **Atividade Consciência e Personalidade**. Tradução de MARTIN, M. S. C., 1978. Disponível em: <[http://www.livrosgratis.com.br/arquivos\\_livros/ma000004.pdf](http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/ma000004.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2017.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782004000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

LOPES, Regina M. G. P. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, N. J. **Matemática e realidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MORETTI, V. **Professores de Matemática em Atividade de Ensino**. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 2007.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia D. de; CARVALHO, Ana Maria P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da vigotskiana: A questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e pedagógicos**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2006.

RIO, D. R. **Dicionário de sinônimos e antônimos**. São Paulo: DCL 2007.

ROLIM, C. L. A, GÓES, M. C. R. Crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 509-523, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/07.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

ROQUE, T. Resistir a quê? Ou melhor, resistir o quê? **Rev. Lugar Comum** - Estudos de mídia, cultura e democracia. n. 17, p. 23-32. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. (Núcleo de Estudos e Pesquisas

em Comunicação). Disponível em: <[http://uninomade.net/wp-content/files\\_mf/113003120949Lugar%20Comum%2017\\_compelto.pdf](http://uninomade.net/wp-content/files_mf/113003120949Lugar%20Comum%2017_compelto.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

SARAIVA, F. R. S. **Novíssimo Dicionário Latino-Português**. Rio de Janeiro: Garnier, 1993.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.





# SUBJETIVA INDIRETA LIVRE E DISCURSO INDIRETO LIVRE: PLANO-SEQUÊNCIA E ESCRITURA LITERÁRIA EM PASOLINI E BAKHTIN\*

**SUBJECTIVE FREE INDIRECT AND INDIRECT FREE SPEECH.  
PLAN- SEQUENCE AND LITERARY SCRIPTURE IN PASOLINI  
AND BAKHTIN**

---

*Luciano Ponzio*<sup>1</sup>

---

## **Resumo:**

Entre Pier Paolo Pasolini e Mikhail Bakhtin não há nenhum signo que possa demonstrar conhecimento recíproco, mas o trabalho deles demonstra surpreendente comunhão de pensamento. Encontramos uma perspectiva dialógica entre as teorias literárias do romance configuradas por Bakhtin e a teoria do “cinema de poesia” de Pasolini. O presente estudo diz respeito ao fato de que estas teorias partilham as características do “discurso indireto livre” entendido por Bakhtin e Pasolini. Esta relação é “icônica” no sentido usado por Peirce, com base na similaridade, constituindo uma relação homológica, de ordem genética e estrutural, entre os signos verbais e não-verbais e o seu poder de visão metafórica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pasolini, Bakhtin, discurso indireto livre.

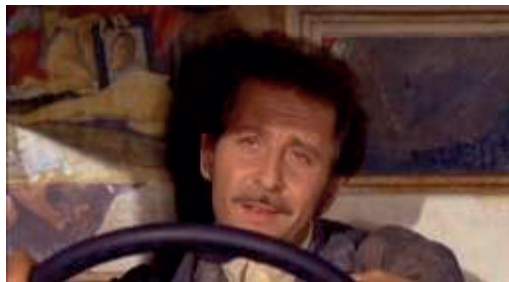
---

\* Tradução para o português de Marisol Barenco. Revisão por Fernanda Carneiro.

<sup>1</sup> Università del Salento, Lecce, Itália

Contrary to Pier Paolo Pasolini, Mikhail Bakhtin shows a lack of interest in Cinema. Though there is no sign that Bakhtin and Pasolini knew each other's work, they share a striking communality of thought. We can find a dialogic perspective in Bakhtin's theory on the novel and on Pasolini's theory on "cinema di poesia". This paper focuses on the fact that both theories share characteristics of "free indirect speech", as understood by Bakhtin and Pasolini. In Peirce's terminology, this textual relation is "iconic", based on similarity: it is a homological relation (genetic and structural) among non-verbal signs, verbal signs and the power of metaphorical view.

**KEYWORDS:** Pasolini, Bakhtin, free indirect speech.



Domenico Modugno, in *Che cosa sono le nuvole?* (CAPRICCIO..., 1967)

*When remedies are past, the griefs are ended  
By seeing the worst,  
which late on hopes depended.  
To mourn a mischief that is past and gone  
Is the next way to draw new mischief on.  
What cannot be preserved when fortune takes  
Patience her injury a mockery makes.  
The robb'd that smiles steals something from the thief;  
He robs himself that spends a bootless grief.  
(Shakespeare, Othello, Duke of Venice from Act I, scene iii)*

*Quando non c'è più rimedio è inutile addolorarsi,  
perché si vede ormai il peggio  
che prima era attaccato alla speranza.  
Piangere sopra un male passato è il mezzo  
più sicuro per attirarsi nuovi mali.  
Quando la fortuna toglie ciò che non può essere conservato,  
bisogna avere pazienza: essa muta in burla la sua offesa.  
Il derubato che sorride, ruba qualcosa al ladro,  
ma chi piange per un dolore vano,  
ruba qualcosa a se stesso  
(W. Shakespeare, Otello, Il Doge di Venezia: atto I, scena III)*

*Il derubato che sorride ruba qualcosa al ladro  
ma il derubato che piange ruba qualcosa a se stesso  
perciò io vi dico finché sorriderò  
tu non sarai perduta  
(D. Modugno e P. P. Pasolini,  
"Tutto il mio folle amore".  
In: *Che cosa sono le nuvole?*)  
(CAPRICCIO..., 1967)*

Examinamos aqui algumas das obras do cinema de poesia de Pasolini, o mais experimental e revolucionário: queremos dizer, aquele de Uccellacci e Uccellini (1966, com Totò e Ninetto Davoli e com a voz de Domenico Modugno que canta os títulos de início e os de fim) e aquele dos “médio metragens”, como *La terra vista dalla luna* (LE STREGHE, 1966); *La sequenza del fiore di carta* (AMORE E RABBIA, 1969), e *Che cosa sono le nuvole?* (CAPRICCIO..., 1967).

Em *Uccellacci e Uccellini* (1966), Ciccillo e seu filho Ninetto (interpretados por Totò e Ninetto Davoli), que andam pelas periferias e pelos campos romanos, encontram um corvo falante que, por sua vez, narra a história dos dois monges franciscanos aos quais São Francisco ordena evangelizar os falcões e os passarinhos. Os dois frades não conseguirão alcançar seu objetivo, porque, mesmo conseguindo evangelizar as duas “classes” de pássaros, não conseguirão terminar com sua feroz rivalidade: por essa falta serão reprovados por São Francisco e convidados a empreender novamente o caminho de evangelização: “Não só esse mundo não está bem, mas é preciso também modificá-lo” (UCCELLACCI... , 1966).

Fechados os parênteses da narrativa, a viagem de Totò e Ninetto prossegue; o corvo os segue e continua a falar em tom intelectual e sonoro. Em um contexto fortemente visionário, eles encontram outras pessoas, um tipo de “carreata de classes sociais”, nas situações mais diversas e imprevisíveis: alguns proprietários de terra que ordenam a Totò e Ninetto afastar-se da sua propriedade privada, assim pois os dois protagonistas, porque não querem saber de obedecer a isso, são obrigados, ao som de tiros de fuzil, a dar no pé; uma família, que vive em condições muito degradadas, a quem Totò intima a abandonar a própria casa com a sentença, em um tipo de inglês com sotaque napolitano que soa literalmente: “busnes is busnes”; um grupo de atores itinerantes a bordo de um Cadillac; os participantes do “1º congresso dos dentistas dantescos”;

um homem de negócios a quem Totò deve dinheiro; a participação casual nos funerais de Togliatti; o encontro com uma prostituta. No final do filme, os dois, cansados da falação do corvo, o matam e o comem, e uma frase lapidar acompanha a triste sorte do volátil intelectual – à sorte de todas as mentes incômodas -: “os mestres são feitos para serem comidos em molho picante!”.

Trabalhando sobre a linguagem fílmica, Deleuze (1984; 1989) desenvolve a sua análise das possibilidades expressivas do sentir, evidenciando, sob esse aspecto, pontos de encontro entre literatura, teatro, cinema, pintura. “Pintar a sensação”, de fato, equivale a captar e filmar, competindo com o tempo, no instante da imagem e do movimento, o efêmero ou o eterno das sensações, das emoções, das histórias (CAROFIGLIO, 2006, p. 62).

Nessa direção, assume um particular relevo a reflexão de Bakhtin sobre o “discurso indireto livre”. Essa forma de discurso reportado é pouco estudada pela linguística, pela estilística e pela crítica. Ao contrário, é objeto de atenção por parte tanto de Pasolini quanto de Deleuze. Mas sobretudo é Bakhtin que lhe dedicou particular importância. Ele se ocupa diretamente disso na terceira parte de *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, [1929], 1999), dedicada às formas do discurso reportado. Essa parte é sem dúvida bakhtiniana (se, contudo, se deseja resolver a ociosa questão da “paternidade” desse livro surgido com o nome de Volóchinov) e está estreitamente ligada com o primeiro capítulo da segunda parte do livro de Bakhtin sobre Dostoiévski, surgido no mesmo ano (1929), intitulada “Tipos da palavra prosaica. A palavra em Dostoiévski” (BAKHTIN, [1929], 1997, pp. 185-214), onde mostra como o discurso indireto livre desenvolve um papel central na tendência atual do romance que ele indica como “polifônica” e que inicia com Dostoiévski.

Diferente do discurso direto e do indireto, no indireto livre – ou “discurso direto impróprio”, como Bakhtin o

chama – acontece uma interação dialógica no interior de uma mesma voz, a do autor, entre discurso reportante (do autor) e discurso reportado (do herói). Em uma mesma enunciação, o ponto de vista do discurso reportante e o do discurso alheio reportado se encontram. Aqui a palavra se torna a duas ou mais vozes, interiormente dialógica ou polilógica. Enquanto no discurso direto e no discurso indireto, o discurso alheio reportado está presente como *objeto* do discurso, o discurso indireto livre sai da relação *sujeito/objeto* e os dois discursos se encontram e interferem entre si sem que um se torne objeto do outro.

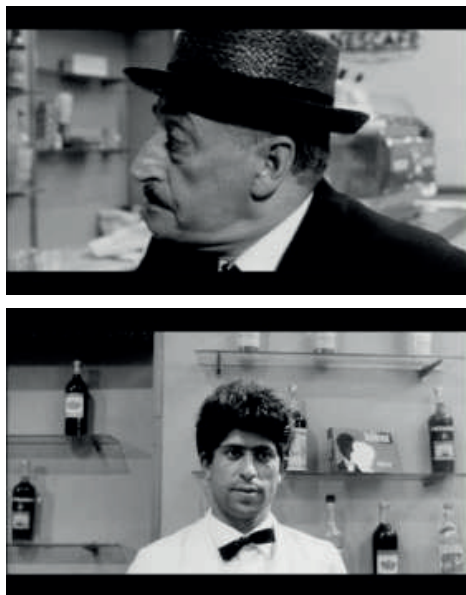
O discurso direto reporta o discurso alheio tal e qual. A isso corresponde no cinema, como observa Pasolini, o plano-sequência típico que é uma subjetiva (fig. 1), “máximo limite realista de cada técnica audiovisual” (PASOLINI, [1972], 2003, p. 237).

Figura 1: Subjetiva - Discurso direto Fonte: imagens (UCCELLACCI..., 1966)



O discurso indireto, ao contrário, é obrigado a reportar o discurso alheio analisando-o, interpretando-o – “um filme de ficção” do “ponto de vista ideal” (PASOLINI, [1972], 2003). No cinema, aquilo que lhe corresponde é a “objetiva” (fig. 2).

Figura 2: Objetiva - Discurso indireto Fonte: imagens (UCCELLACCI..., 1966)



O discurso indireto para realizar o conteúdo, a entonação, o ponto de vista, o sentido do discurso alheio é obrigado a assumir uma forma discursiva e analítica em relação a ele. Enquanto o discurso direto se limita a sua apresentação, o discurso indireto representa. Tal representação tende geralmente a reproduzir fielmente a realidade, seja de um outro ponto de vista, talvez para colocá-la em discussão, para parodiá-la, simulá-la, ser insolente com uma realidade exagerada, idealizada casualmente.

Mas a necessidade do recurso ao comentário, à interpretação, à análise, impede que o discurso alheio, na forma do discurso indireto, seja simplesmente refletido, reproduzido, representado – “estranho”, observa Pasolini, “o homem sempre dissociou a língua escrita-falada da Realidade” (“Il non verbale come altra verbalità”, 1971, PASOLINI [1972], 2003, p. 263). No discurso indireto há a interferência entre o discurso próprio e o discurso alheio. Porém é o discurso reportante que domina sobre

o reportado. Portanto a orientação do discurso indireto é geralmente monológica, como o do discurso direto.

Ao contrário, no discurso indireto livre, não só a palavra do autor, isto é, a palavra que reporta, influi sobre aquela reportada, mas também essa última modifica a que reporta, no seu léxico, na sintaxe e no estilo. O discurso indireto livre tem um caráter dialógico, metafórico.

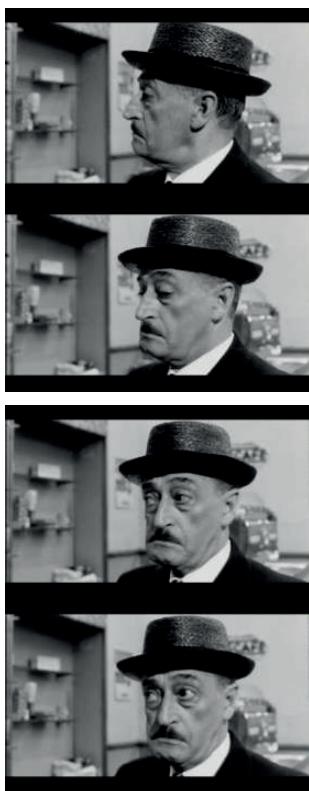
No âmbito da escritura literária, a palavra do autor e a do herói, seus mundos, suas entonações, pontos de vista, orientações, interagem dialogicamente. Pasolini mostra que o discurso indireto livre é realizável também no texto cinematográfico. Isso acontece naquele que Pasolini chama “cinema de poesia”. Entre os exemplos de Pasolini, Antonioni; mas também na sua própria produção ele intentava realizar esse tipo de discurso fílmico. Aqui a imagem tomada não é nem objetiva (visão externa ao personagem, o “cômico”), correspondente ao discurso indireto, nem subjetiva (visão do personagem, o “humorismo”), correspondente ao discurso direto, mas semi-objetiva. Nela, como no discurso indireto livre, se encontram juntos, sem síntese, mas dialogicamente interagentes, dois pontos de vista. Essa duplicação interna em uma mesma imagem, essa contaminação através de elementos paradoxais e personagens paródicos é o que Pasolini chama “subjetiva indireta livre”.

Deleuze, com referência explícita a Mikhail Bakhtin (tal referência não existe, ao invés, em Pasolini) retoma a ideia do discurso indireto livre como forma essencial não só do novo romance, mas também do novo cinema na forma da “subjetiva indireta livre” descrita e praticada por Pasolini. Esse tipo de visão torna possível o encontro de pontos de vista diferentes, de mundos diferentes, de níveis diferentes, de diversos planos-sequência: trivial e nobre, baixo material corpóreo e alto decoroso, profano e sacro, cotidiano e fantástico, prosaico e poético, banal e relevante, dando vida a uma nova realidade desvelada, quase grotesca, carnavalesca, uma vida “de praça” em diálogo com a “oficial” (BAKHTIN, [1965], 1979).



Aqui não se trata de estabelecer hierarquias entre o “cômico” e o “humorístico” de memória pirandelliana, nem reafirmar o humorismo (discurso indireto) como capacidade inteligente e mais profunda de relevar e representar, em relação ao aspecto inicialmente cômico (discurso direto), um personagem ou uma cena. No máximo fazer notar no cinema, assim como em literatura, o verificar-se do encontro de pontos de vista diferentes, isto é, dar lugar ao que podemos chamar “narrativa lírica dialógica”, estreitamente ligada com o conceito bakhtiniano de afiguração, que se delineia, sempre, mais ou menos, como um tipo de “discurso indireto livre” e, portanto, como imagem na forma de “subjativa indireta livre” traçada por Pasolini (fig. 3).

Figura 3: Subjetiva indireta livre ou Discurso indireto livre





Fonte: imagens (UCCELLACCI..., 1966)

Figura 4: Imagem objetivada/semi-objetiva



Fonte: imagens (UCCELLACCI..., 1966)

O propósito é o de tornar a visão habitual das coisas deformada (“milagrosa”, dizia Pasolini), não somente colocando-a em contextos diversos dos naturais, fazendo referência ao estranhamento (otstranenie отстранение) introduzido por Sklovskij e os formalistas russos, isto é aquele particular efeito de proceder da linguagem literária fora da norma, dos esquemas costumeiros e das relações convencionais e previsíveis.

No teatro brechtiano, opondo-se ao “método Stanislávski” – mas na realidade o englobando e finalizando de modo diverso – o ator não deverá transformar-se no personagem, aderindo-lhe até a perder-se dentro deste (objetiva), mas o personagem deve ser interpretado, evidenciado e reforçado pelo autor que não deverá, portanto, assimilá-lo, tornando-se totalmente o mesmo.

Na teoria teatral de Brecht é a voz do autor/ator que ressoa no personagem, conferindo-lhe uma tarefa didática, política, instrutiva no teatro: o ator brechtiniano deve recitar de modo crítico, destacado (efeito de estranhamento *Verfremdungseffekt*) para permitir ao espectador poder receber a mensagem sem envolvimento excessivos, de modo a refletir, peneirar, criticar construtivamente, tomar consciência, recusar os condicionamentos da sociedade e tornar possível a melhora, uma transformação.

É isso que acontece no filme *Tempos Modernos* (1936) de Charlie Chaplin, já identificado por Roland Barthes (“Il povero e il proletario”, 1954) a propósito do teatro brechtiano e da famosa paródia, e junto da denúncia dos ritmos desumanos do trabalho “moderno” impostos na fábrica: recordamos certamente o pobre Carlitos, operário mecânico sem descanso, sob o qual é experimentada a máquina de alimentação automática que evita a pausa – almoço, e que é obrigado a gestos repetitivos e despersonalizantes da cadeia de montagem.

Ora Carlitos, conforme a ideia de Brecht, mostra ao público a própria cegueira de modo tal que o público vê junto ao cego e o seu espetáculo; ver alguém não ver é o melhor modo para ver intensamente aquilo que ele não vê; assim no teatro de marionetes são as crianças que sugerem a Guignol aquilo que ele finge não ver. [...] é por isso no fundo que o homem Carlitos triunfa de tudo: justamente porque foge a tudo, rejeita cada ordem [...]. A sua anarquia [...] em arte representa a forma talvez mais eficaz da revolução (BARTHES, [1954], 1997, p. 37).

Da “cegueira vidente” (DERRIDA, [1990], 2003) cinematográfica e literária (ver também Herbert G. Wells, *Nel paese dei ciechi* [1904], 2008) ao poeta-profeta e ao seu “cinema de poesia”, expressão pasoliniana que se tem na balança entre a fábula e a realidade.

Como em *Uccellacci e uccellini* (1966), em *Che cosa sono le nuvole?* (CAPRICCIO..., 1967) e em *La terra vista dalla luna* (1966), há sempre a participação da máscara/marionete de Totò; enquanto que em *La sequenza del fiore di carta* (1969), medio metragem que faz parte também desse ciclo de “cinema de poesia” é, ao contrário, interpretada só por Ninetto Davoli.

*La terra vista dalla luna* (1966), cujo título se impregna de extralocalidade bakhtiniana e do efeito de estranhamento, remete certamente ao cinema mudo de Chaplin e à cegueira de que fala Barthes. Particularmente na cena da mulher muda

que encena um suicídio ameaçando de jogar-se do Coliseu: uma verdadeira e própria farsa montada artisticamente para ganhar dinheiro enganando as pessoas misericordiosas a fazer uma coleta para salvar aquela vida que está no processo de terminar, mas, em um certo ponto, tudo dramaticamente se tornará um fiasco, quando a mulher cai no vazio escorregando em uma casca de banana, morrendo de verdade na tela e no riso geral.

Em *Che cosa sono le nuvole?* (1967) participa também Domenico Modugno, aqui não só como cantor popular (nesse papel colabora com Pasolini também na sigla inicial de Uccellacci e uccellini, 1966) mas também como ator na cena inicial e na final, nas vestes de um lixeiro-cantor. Entre outras coisas, na cena inicial cantada por Modugno, cujo texto musical faz referência ao Otello de Shakespeare (ver na epígrafe), aparece também uma ulterior citação autoral, nesse caso visiva, da pintura *Las Meninas* (1656) de Diego Velázquez, aqui retomada na imagem que compõe o cartaz cinematográfico que faz propaganda ao filme de Pasolini, com a escrita-lançamento inserida no alto: “Hoje - *Che cosa sono le nuvole?* – Direção de Pier Paolo Pasolini” (CAPRICCIO..., 1967). A escolha de Pasolini de inserir a imagem do quadro de Velázquez não é casual, dado que ele encarna o manifesto da crise de uma certa pintura mimética – como espelhamento e ilusão perspectiva -, notoriamente objeto de análise em *As palavras e as coisas* de Michel Foucault ([1966], 2001).

Em *Che cosa sono le nuvole?* (CAPRICCIO..., 1967) como revisitação do Otello de Shakespeare sob a forma de teatro de marionetes, a máscara de Totò se apresenta de modo bem diverso em relação às suas costumeiras aparências atoriais. A Totò cabe vestir as roupas da pérfida marionete-Yago, de face pintada de verde e a língua vermelho fogo; Ninetto Davoli é um negro Otello; Laura Betti se transforma em uma bambolesca Desdêmona; e a dupla Franco Franchi - Ciccio Ingrassia interpretam os papéis, respectivamente, de Cássio e Rodrigo.

Assim como acontece frequentemente no teatro de marionetes, são as crianças que sugerem estratégias e comportamentos aos personagens principais para evitar que caiam nas armadilhas da trama, em *Che cosa sono le nuvole?* (CAPRICCIO..., 1967) a recitação dos atores-marionetes em cena é interrompida de repente pelo público que, não respeitando o jogo das partes, no momento mais dramático, porque não conseguem suportar as injustiças e as maquinações tramadas em cena, irrompe sobre o palco e decide fazer justiça por si, despedaçando as marionetes de Otello (Ninetto Davoli) e de Yago (Totò).

No final, o lixeiro-cantor (Domenico Modugno) tirará os fios das duas marionetes e as jogará em um aterro sanitário a céu aberto: é aqui, onde os dois fantoches, olhando para o alto, permanecem encantados pela vista das nuvens e de suas formas incomuns e magmáticas: “Iiiiih, que são aquelas?”, pergunta Otello; “São as nuvens”, responde Yago; “E o que são as nuvens?”, replica Otello. Mas aqui Yago, surpreso pela pergunta, não encontra as palavras.

Eu sei que a poesia é inconsumível, sei bem que é retórico dizer que também os livros são produtos de consumo, porque ao contrário a poesia não se consome. Os sociólogos sob esse ponto se enganam, devem rever suas ideias. Eles dizem que o sistema come tudo e assimila tudo. Não é verdade, há coisas que o sistema não pode assimilar, não pode digerir. Uma dessas, por exemplo, é justamente a poesia, porque penso que seja inconsumível. Alguém pode ler milhares de vezes um livro de poesias e não consumi-lo. A consumação é do livro, é da edição, mas não da poesia. Portanto, para concluir, sei bem que a poesia é inconsumível no profundo, mas quero que seja o menos consumível também exteriormente. E assim o cinema: farei o cinema sempre mais difícil, mais áspero, mais complicado, e também mais provocatório talvez, para torná-lo o menos consumível possível, assim como também o teatro, que não pode se tornar meio de massa, e assim o texto permanece inconsumido. (PASOLINI, [1969], 2005).

O “cinema de poesia” de Pasolini é a criação de um cinema inconsumível, assim como a poesia, escreve sob o ritmo de uma escritura que reinventa a si mesma nas formas de uma “nuvem”, já teorizada por Damisch ([1972], 1984). Escritura e nuvem: ambas se subtraem-se à determinação segundo o critério da “objetividade”; mas enquanto a “nuvem” não tem outra “realidade” que aquela assinalada cada vez pela representação, a escritura, por seu lado, não é aquilo que não tem forma, mas aquilo cuja “forma” não encontra nada que lhe permita uma “identificação definidora e muito menos definitiva.

Referir-se frequentemente à pintura como um dos textos artísticos mais capazes de afiguração não é casual na obra de Pasolini. O desenho e a pintura não são para Pier Paolo Pasolini (no chamado período “friulano”) uma invasão da atividade mais puramente literária. Ao contrário. O texto pictórico se torna um complemento indispensável para dar à expressão poética e à língua um tipo de consistência visual, de peso e de matéria.

O interesse pela pintura por parte de Pasolini data da sua frequência, na Universidade de Bologna, às apaixonantes aulas de história da arte sobre Masolino e Masaccio dadas por Roberto Longhi (PASOLINI, 2006, pp. 330-335). Com Roberto Longhi, Pasolini trabalhava em uma tese de graduação sobre Carrà, De Pisis e Morandi. Mas esse trabalho nunca foi terminado. Os apontamentos e os materiais coletados foram perdidos nos acontecimentos ligados ao 8 de setembro de 1943: capturado pelos alemães em Pisa conseguiu escapar de Livorno. Longhi teve seu cargo de professor cortado, por ter recusado prestar fidelidade à República social. Pasolini repropôs uma tese sobre Pascoli ao docente de Literatura italiana, Calcaterra. Para Pasolini, portanto, a pintura – o próprio cinema revelará essa sua propensão pictórica, com cenas que retomam obras de grandes mestres como Rosso Fiorentino, Pontorno, Mantegna, Giotto, Piero

della Francesca – foi, junto à literatura e ao cinema, fonte sugestiva não só para a experimentação teórica. Ela teve esse papel para ele também para uma criatividade prática que lhe permitia, através de folhas e telas pintadas em pastel ou óleo, que afiguravam em grande parte paisagens, autorretratos e retratos – particularmente dedicados aos amigos, de Roberto Longhi a Maria Callas (SICILIANO et al., 2000) – de colocar continuamente em discussão os modelos reprodutivos do mundo moderno, uma colocação em discussão remarcada também pela escolha dos materiais empregados para desenhar e pintar: por exemplo, tela de saco, deixada o mais puída e cheia de buracos possível, coberta com cola grosseira e gesso.

Comecei ontem, dia 19 de março, a pintar, depois (sem contar algumas exceções) de trinta anos. Não pude fazer nada com o lápis, nem com os pastéis, nem com a tinta. Peguei um tubo de cola, desenhei e pinte, junto, derramando diretamente o líquido sobre a folha. Haverá uma razão pela qual não me veio nunca a ideia de frequentar algum colégio artístico e qualquer academia. Só a ideia de fazer algo de tradicional me dá náusea, me faz literalmente mal. Também há trinta anos criava dificuldades materiais. Na maior parte dos desenhos daquele período os fiz com as pontas dos dedos sujas de cor diretamente do tubo, sobre celofane; ou desenhava diretamente com o tubo, o espremendo. Quanto aos quadros propriamente, os pintava sobre tela de saco, deixada puída o mais possível e cheia de buracos, com a cola e o gesso mal passados por cima. E ainda não se pode dizer (se eventualmente seja) um pintor matérico. Interessa-me mais a “composição”, com os seus contornos, que a matéria. Mas consigo fazer as formas que quero, com os contornos que quero, só se a matéria é difícil, impossível; e sobretudo se, de toda forma, é “preciosa” (Pasolini, Appunto databile intorno al 1970, pubblicato in “Bolaffi Arte”, 45, dicembre 1974; SICILIANO et al., 2000, pp. 21-22).



O cinema, como Pasolini o escreve, é portanto um cinema no qual o autor retira, sem hesitação, da mercantificação, do ciclo de produção-consumo cuja comunicação é geralmente funcional, o retornando como expressão de poesia, capaz de retirar-se da representação imposta pela “língua comunicativa”. Em 1965 Pasolini, em um artigo publicado em *L'Espresso*, escreve: “A nova língua tecnológica da burguesia, por si, não me interessa, pessoalmente a detesto, e o meu tema de escritor é de opor-me a ela: mas não ignorando-a”. (PASOLINI, [1972], 2003, p. 25).

Por meio da televisão um certo tipo de democracia obteve a homologação, o nivelamento, a estandarização das consciências, a anulação das várias realidades particulares.

Por meio da televisão, o Centro assimilou a si o país inteiro, que era historicamente diferenciado e rico em culturas originais. Começou uma “obra de homolocação” destrutiva de toda autenticidade e concretude. Impôs, isto é, - como dizia - os seus modelos: que são os modelos desejados pela nova industrialização, que não se contenta mais com um “homem que consome”, mas pretende que não sejam concebíveis outras ideologias que a do consumo. (PASOLINI, [1975], 2005, p. 23).

O escritor Pasolini nunca sentiu pertencer à sua época: escritor anacrônico, em um tempo fora do seu, em um tempo que não lhe corresponde, escritor póstumo. Poeta-profeta, Pasolini buscou constantemente reabilitar a escritura em direção a um movimento, um deslocamento capaz de afetar, de produzir uma fenda entre as tramas da cortina da cena representacional. A artcidade ou o valor artístico de uma obra é feita naquele texto particular – e, aliás, só naquele – pelo caráter excepcional, capaz de escritura, de afetar o destino do mundo. E se a representação chega todas as noites na sala de casa sem que tu jamais a tenha convidado, mostrando a ti um mundo lacerado, violado e enfeiado para sempre pelos novos meios de comunicação, a afiguração no texto de escritura, ao contrário, se mostra como um fenômeno mais raro, um feito nunca adquirido, no máximo sempre recomeçado.

A atitude artística de Pasolini é distinta pela sua poética de resistência em relação à euforia não estética de um mundo no qual a máxima aspiração é a de chafurdar no esgoto do conformismo, do consumismo, da mercantilização. O cinema já está vistosamente marcado por isso, notava Pasolini, enxertado também ele no engenho astuto de uma representação sempre pronta a jogar a alma nos dados em uma corrida febril em direção ao fácil mau hábito de uma felicidade não feliz, cara ou barata que seja, na qual, além disso, a falta de qualidade é orgulho e alibi de boa consciência.

Então eis que a afiguração torna a si mesma como evento excepcional em relação ao comum comércio de signos artístico-literários respondentes às exigências do mercado do mundo humanista e demasiado desumano da representação. Embora fazer-se uma raridade seja um caráter constitutivo da escritura diferida, o leitor-fruidor do consumismo homologante tente a reconduzir seu movimento transbordante ao mero mundo dos objetos, ligado e habituado como é à representação e aos seus movimentos declamatórios: slogan, estrias e rimas de propaganda da classe hegemônica, que é a que detém o controle da comunicação.

No slogan, em particular no mais difundido e mais invasivo, que é o slogan publicitário, Roland Barthes encontrava uma arquitetura baseada sobre a associação de um plano de expressão, ou significante, e de um plano do conteúdo, ou significado – a frase entendida (se isso fosse possível) na sua literalidade (frequentemente rimada ou ritmada entre metáforas, pausas e associações de palavras) – com a intenção comunicativa, a conotação: essa última, no caso em questão a serviço da comunicação publicitária, por sua vez funcional e funcionante na comunicação de massa da “civilização da conotação” (BARTHES, [1985], 1991, pp. 27-32).

Pasolini (“Analisi linguistica di uno slogan”, 17 de maio de 1973) diz sobre o slogan:

Há um só caso de expressividade – mas de expressividade aberrante – na linguagem comunicativa da indústria: é o caso do slogan. O slogan de fato deve ser expressivo, para impressionar e convencer. Mas a sua expressividade é monstruosa porque se torna imediatamente estereotipada, e se fixa em uma rigidez que é justamente o contrário da expressividade, que é eternamente cambiante, se oferece a uma interpretação infinita. A falsa expressividade do slogan é assim a ponta máxima da nova língua técnica que constitui a língua humanista. Ela é o símbolo da vida linguística do futuro, isto é, de um mundo inexpressivo, sem particularismos e diversidade de culturas, perfeitamente homologado e aculturado. De um mundo que a nós últimos depositários de uma visão múltipla, magmática, religiosa e racional da vida, parece como um mundo de morte. (PASOLINI, [1975], 2005, p. 12).

A menos que não se faça trabalho de escritura (de reescritura, mesmo no âmbito do slogan, como no caso do jeans analisado por Pasolini), eis desvelado como o mundo da representação não saiba escrever mas só recitar, re-citar: recita tudo, dando seguimento assim ao processo geral de reciclagem e exibição de roupas vestidas em roupas de desfile. Como dizer: o comum sorriso seguro das pastas de dentes que domina a *réclame* televisiva parece ser o signo distintivo de que tudo vá bem. Nos seus artigos, Pasolini denuncia os danos do “novo fascismo consumista”: a homologação cultural, o interclassismo, que o fascismo na Itália não conseguiu impor, conseguiu ao invés a obter, de maneira latente e sem protestos, o sistema “democrático” através da escola obrigatória (instrução/obstrução) e por meio da televisão.

Não é por acaso que os analfabetos, junto àqueles que possuíam só o ensino fundamental, eram altamente considerados por Pasolini como a genuína e desinibida expressão de uma condição ainda não contaminada pela aculturação, doutrinação e aculturação de ordem “tecnocrática” e interclassista; mas sobre os quais um meio de massa como a televisão, com seus slogans, seus estereótipos e suas propagandas de vendas, podia ter a máxima liberdade de ação na direção de um achatamento social irreversível, descrito por Pasolini em termos de “desastre antropológico”, de “genocídio cultural”, em “Studio sulla rivoluzione antropologica in Italia” (10 de junho de 1974) e “Ampliamento del bozzetto della rivoluzione antropologica in Italia ” (11 de julho de 1974) (PASOLINI, [1975], 2005, pp. 39-44; 56-64).

Também Artaud escreveu para os analfabetos (2002) e, como observa Deleuze, é um escrever não para, mas no lugar de, justamente afigurando, e não representando, a escritura dos analfabetos, os sem pátria, os sem-teto, os sem moradia, os fora da lei, a escritura dos amordaçados, dos mutilados, dos ofendidos.

## CONCLUSÕES

Se, entre as artes visuais, incluímos, por direito, também o cinema, e em particular o que Pier Paolo Pasolini chamava “cinema de poesia”, a tentativa de estender também ao cinema a “semiótica do texto de afiguração” empregando além de instrumentos conceituais propriamente semióticos também aqueles provenientes da concepção bakhtiniana, não se torna de fato um gesto arriscado. Além disso, categorias semióticas de matriz peirciana e categorias bakhtinianas já encontraram emprego no estudo do cinema por obra de Deleuze (1984; 1989), que, entre outras coisas, não negligencia a contribuição, nesse âmbito, da análise semiótica de Pasolini. Para o nosso tema, assume relevo particular a reflexão de Bakhtin sobre “discurso indireto livre”. Essa forma de discurso reportado é pouco estudada pela linguística, pela estilística e pela crítica. É, ao contrário, objeto de atenção, seja por parte de Pasolini, seja por parte de Deleuze. Trabalhando sobre uma linguagem específica, Deleuze alargava o espectro das sensações críticas e coletava equivalentes literários, teatrais, cinematográficos, pictóricos. “Pintar a sensação” é, de fato, equivalente a captar e filmar imagens e movimentos, competindo com o tempo, com o instante, o efêmero ou o eterno das sensações, das emoções, das histórias. Assim, poder-se-á concluir dizendo, como está escrito nos próprios “Cahiers du Cinéma”, que, se “o cinema é deleuziano”, a via está aberta, há cem anos do nascimento do cinema, para rever categorias e funções dessa arte; repropor-lhe, de reflexo, a uma nova percepção da realidade e da sociedade, como para nós entendeu Pier Paolo Pasolini, para o nosso e para todo o cinema do mundo.

## REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **Pour Les Analphabètes**. Roma: Stampa Alternativa, 2002.

BACHTIN, Michail M. [1929] **Problemi dell'opera di Dostoevskij**. Trad. it. e

cura di M. De Michiel. Introd. di A. Ponzio. Bari: Edizioni dal Sud, 1997.

\_\_\_\_\_. [1965] **L'opera di Rabelais e la cultura popolare**. Trad. it. di M. Romano. Torino: Einaudi, 1979.

BACHTIN, M. Michail; VOLÓCHINOV, Valentin N. [1929] **Marxismo e filosofia del linguaggio**. A cura di A. Ponzio. Trad. it. di M. De Michiel. Lecce: Manni, 1999.

BARTHES, Roland. **L'avventura semiologica**. Torino: Einaudi, 1991.

\_\_\_\_\_. **Sul cinema**. A cura di S. Toffetti. Genova: Il Nuovo Melangolo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Scritti**. A cura di G. Marrone. Torino: Einaudi, 1998.

**CAPRICCIO all italiana**. Regia: Mauro Bolognini; Pasolini Paolo Pasolini *et al.*  
Produzione: Filmauro Italia, DVD, (81 min), 1967, colore, sonoro.

CAROFILIO, Vito. È tutto un cinema. Parola di Deleuze. *IN:\_\_\_*. **Vito Carofiglio e la Francia**. Bari: Edizioni dal Sud, 2006.

DAMISCH, Hubert. **Teoria della nuvola. Per una storia della pittura**. Genova: Costa & Nolan, 1984.

DELEUZE, Gilles. **L'immagine movimento. Cinema 1**. Vol. 1. Milano: Ubulibri, 1984.

\_\_\_\_\_. **L'immagine tempo. Cinema 2**. Vol. 2. Milano: Ubulibri, 1989.

\_\_\_\_\_. **L'isola deserta e altri scritti**. Trad. it. di D. Borca. Torino: Einaudi, 2007.

DERRIDA, Jacques. [1990] **Memorie di cieco. L'autoritratto e altre rovine**.

Trad. it. Milano: Abscondita, 2003.

FOUCAULT, Michel. [1966] **Le parole e le cose**. Trad. it. di E. Panaitescu. Milano: BUR, 2001.

**LA SEQUENZA del fiore di carta.** Regia: Pier Paolo Pasolini. *IN: Amore e Rabbia* [1969]. Regia: Marco Bellocchio *et al.* Produttore: Cecchi Gori Home Video, 2012, DVD, (102 min), colore, sonoro.

**LA TERRA vista dalla luna.** Regia: Pier Paolo Pasolini. *IN: Le streghe.* Regia: Mauro Bolognini *et al.* Produttore: Dino De Laurentiis Cinematografica, 1967, DVD, (107 min), colore, sonoro.

PASOLINI, Pier Paolo. [1969] **Pasolini rilegge Pasolini.** Intervista con Giuseppe Cardillo. Milano: Archinto, 2005.

\_\_\_\_\_. [1972] **Empirismo eretico.** Milano: Garzanti, 2003.

\_\_\_\_\_. [1975] **Scritti corsari.** Milano: Garzanti, 2005.

\_\_\_\_\_. **Descrizioni di descrizioni.** Milano: Garzanti, 2006.

SICILIANO, Enzo *et Alii* (a cura di). **Pier Paolo Pasolini. Dipinti e disegni.** Firenze: Edizioni Polistampa, 2000.

**TEMPI moderni.** Regia: Charlie Chaplin. Titolo originale: *Modern Times.* Paese di produzione: USA, Studio Mk2, 1 DVD, (87 min), 1936, bianco e nero, muto e musicato.

**UCCELLACCI e ucellini.** Regia: Pier Paolo Pasolini. Attori: Ninetto Davoli, Totò, Femi Benussi, Riccardo Redi, Rossana Di Rocco, Rosina Moroni, Umberto Bevilacqua. Produttore: Medusa Home Entertainment. DVD, (88 min), 1966, bianco e nero, sonoro.

WELLS, Herbert G. [1904]. **Nel paese dei ciechi.** Milano: Adelphi, 2008.

Luciano Ponzio (1974)

Ensinando Semiótica do Texto e Semiótica do Cinema no Departamento de Estudos Humanísticos da Faculdade de Letras e Filosofia, Língua e Bens Culturais da Universidade do Salento, Lecce. Entre as suas publicações: *Icona e raffigurazione. Bakhtin, Malevič, Chagall* Milano, Mimesis, 2016; *Visioni del testo* (2002, 4ª ed. 2010), nuova ed. rivista e ampliata, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, tr. in português *Visões do Texto*, São Carlos (Brasil), Pedro & João Editores, 2017; *Lo squarcio di Kazimir Malevič*, Milano, Spirali, 2004; *Differimentismo*, Bari, Edizioni dal Sud, 2005; *Differimenti. Annotazioni per un nuovo spostamento artistico*, Milano, Mimesis, 2005; *L'iconauta e l'artesto. Configurazioni della scrittura iconica*, Milano, Mimesis, 2010; *Roman Jakobson e i fondamenti della semiótica*, Milano, Mimesis, 2015; *Artisti e Cartografie. Due lustri di scritture senza dimora, 2005-2015*, Bari, Edizioni dal Sud, 2016; *L'immagine e la parola nell'arte tra letterarietà e raffigurazione*, Alberobello (Bari), AgaEditrice - Parigi, L'Harmattan, 2017; *Ícone e afiguração. Bakhtin, Malevitch, Chagall*, São Carlo (Brasil), Pedro & João, 2019. Publicou em 2019 a tradução do russo, em organização sua, a obra de J. Lotman, *Semiótica del cinema e lineamenti di cine-estetica*, Milano, Mimesis.



# ESTUDO COMPARATIVO ENTRE JOVENS CHINESES E BRASILEIROS: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE MUNDOS NÃO TÃO DISTANTES

ESTUDO COMPARATIVO  
ENTRE JOVENS  
CHINESES E BRASILEIROS:  
SEMELHANÇAS E  
DIFERENÇAS ENTRE  
MUNDOS NÃO  
TÃO DISTANTES

---

*Ricardo Gonçalves Severo<sup>1</sup>*

A resenha apresenta sinteticamente os resultados da pesquisa que gerou a publicação do livro *Jovens Universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*, organizado por Tom Dwyer, Eduardo Luiz Zen, Wivian Weller, Jiu Shunguang e Guo Kaiyuan, publicado em 2016. Resultado de um esforço iniciado em 2004 pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) em contato com o governo chinês, especialmente com o Centro de Pesquisa em Infância e Juventude da China, foi produzida uma agenda de pesquisa sobre juventude em ambos os países, o que foi feito com aplicação de *survey* em 2012 com questionário construído por uma equipe de pesquisadores que tratavam de diversos temas. Como resultado o livro traz a análise dos dados da juventude de cada país, servindo como fonte de informações seja de cada uma das realidades ou na observação dos contrastes, sendo possível identificar diferenças e semelhanças entre as juventudes chinesa e brasileira.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Sociais (PUCRS)

Tom Dwyer, um dos autores do livro, lembra que para Huntington (1997) os conflitos contemporâneos ocorrem pela disputa de projetos civilizacionais, em especial entre ocidente e oriente. Assim, uma das formas de rejeitar esta proposta é a construção dialógica. Neste sentido é possível destacar a consolidação dos BRICS, que partem primordialmente de premissas econômicas para fazer frente à hegemonia política (e em diversos casos bélica) e econômica de outros blocos e países. Neste exemplo já supera-se o pressuposto de Huntington de projeto civilizacional, compreendendo que as relações típicas do realismo político, com base na força e economia mantêm-se. É relevante, portanto, o diagnóstico de Dwyer sobre a necessidade de reconhecer no caso específico a China, que hoje é o principal parceiro comercial do Brasil <sup>2</sup>e nos últimos anos vêm buscando estreitar laços diplomáticos com nosso país (pg. 141).

Considerando o papel da construção de laços, o livro traz como principal objetivo a cooperação das Ciências Sociais do Brasil e China, em especial no que diz respeito às juventudes universitárias desses países, compreendida como grupo relevante porque são “... aqueles que farão o futuro. O fato de investigar jovens universitários garante uma visão das futuras elites intelectualizadas e dirigentes dos dois países” (DWYER, pg. 143).

O livro é o resultado do processo de diálogo iniciado em 2004 entre Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e o Centro de Pesquisa em Infância e Juventude da China (CYRC), e além da pesquisa sobre jovens universitários do Brasil e China, expressa o empenho desses pesquisadores na abertura de canais de comunicação e construção científica para troca e difusão de conhecimentos.

---

<sup>2</sup> China é o principal parceiro comercial do Brasil. fonte: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/05/china-e-o-maior-parceiro-comercial-do-brasil-no-mundo>

A pesquisa foi realizada em 2012, mediante aplicação de *survey* com universitários até 24 anos. O questionário trazia 66 questões divididas nos eixos: dados gerais, trajetória familiar e escolar dos pais, vida universitária, cultura e sociabilidade, tempo livre, internet e redes sociais, religião, trabalho, participação e esfera pública, meio ambiente e relações interculturais.

Em cada país foram selecionadas duas regiões para realização do estudo, centro industrial e político de cada país. No Brasil a pesquisa foi feita em Brasília e São Paulo; na China, em Shanghai e Beijing. Definidas as regiões, as equipes de pesquisa decidiram os tipos de universidades em que seriam aplicados os questionários, divididas em três categorias: baixa, média e alta competitividade para ingresso. No Brasil, a amostra totalizou 2.429 entrevistados(as). Na China os requisitos foram os mesmos, considerando as características do sistema educacional, adotando-se amostra de 1.708 entrevistados(as).

O resultado da pesquisa é apresentado no livro publicado em 2016 em português e em mandarim e traz introdução brasileira e chinesa, sendo dividido em doze capítulos e dois apêndices metodológicos. Os primeiro e segundo capítulos tratam das características populacionais e do ensino na China. Contextualiza-se o sistema universitário chinês, em especial a partir de 1977, quando introduz-se o *gaokao* (exame nacional para acesso ao ensino superior) e o aumento do número de cursos ofertados, assim como de estudantes matriculados. Trata também de como o governo reestruturou o sistema universitário em projetos: 1992 - construção e reestruturação de universidades e 1998 - construção de centros de excelência).

Apresentam-se os dados populacionais e as mudanças demográficas chinesas a partir da década de 1970 com a aplicação da Política de Planejamento Familiar (conhecida como política do filho único). Constata-se como resultado a transformação da estrutura etária da população no período - tendo como resultado o aumento da população economicamente ativa. No mesmo período a população urbana passa de 20% para 50% da população.

As transformações do ensino superior na China estão relacionadas necessariamente ao contexto político do país que, por sua vez, vai se apresentar nos valores centrais dos universitários em cada período. Estes valores são compreendidos como centrais para construção de diagnóstico de futuros possíveis do país, ainda mais compreendendo-se que é este grupo que caracteriza a “elite”, neste caso cultural e política. É, portanto, fundamental compreender os períodos e valores-guias destes jovens, definidos por Peng (p. 263-264) da seguinte forma: de 1949 até meados dos anos 1970 seguiu-se o padrão coletivo “Sem-eu” (ênfase na coletividade), início da construção comunista no país.

De 1978 até o início da década de 1980, após o fim dos “dez anos de instabilidade”, quando as universidades foram fechadas de 1966 até 1976, os jovens tinham uma orientação voltada à construção coletiva e com uma visão crítica sobre o passado recente, em especial à “revolução cultural”.

Da segunda metade da década de 1980 até o início da década de 1990, com o avanço da economia de mercado no país e, conseqüentemente, a introdução de valores ocidentais, surgem “efeitos negativos” entre os jovens, em especial uma ênfase ao individualismo, hedonismo e descrédito dos intelectuais (pg. 266).

No final da década de 1990 a atual política educacional começa a ser construída num sentido de integrar a visão da busca de satisfação individual com o bem societal, o que ocorre, conforme Peng, pelas mudanças políticas e econômicas do país e pela aceitação eclética de valores tradicionais e ocidentais. Conforme o autor:

O choque entre a cultura chinesa e a ocidental promoveu um contexto de novo sistema de valores para os universitários observarem tanto a si mesmos quanto a sociedade. Paralelamente, como para os universitários as visões de mundo e de vida ainda estão maduras, eles são facilmente influenciados pelas modas sociais (PENG, pg. 270-271).

Considera-se também que a busca de mudança de atitudes em relação à política, transformando a “participação passiva” em “postura proativa”, o que é feito pela oferta de mecanismos consultivos e decisórios de participação política (PENG, pg. 282-285).

Em relação ao ingresso na universidade, assim como no Brasil, a China realiza um exame nacional para ingresso no ensino superior (*gaokao*). Há cobrança de anuidades dos cursos, contando os estudantes com bolsas de estudo, subsídios e créditos bancários. Destaca-se o aumento da oferta de ensino superior no país a partir do final da década de 1990. Em 1998 havia 3.410.000 de estudantes matriculados e em 2011 passam para 31.670.000, havendo coexistência de universidades públicas e privadas (YUNGSHUANG, pg. 51).

Os terceiro e quarto capítulos tratam da juventude e ensino superior no Brasil, considerando os aspectos históricos (período de implementação retardatário na América Latina), forma de organização institucional e expansão da oferta (pública e privada) recente. Sobre a juventude universitária constata-se que mesmo com a expansão recente, ainda compõe sua maioria os jovens brancos de maior renda, sendo relevante o histórico educacional familiar para o ingresso na universidade.

Mesmo com o aumento do investimento no ensino superior público nos últimos quinze anos, o número de instituições privadas e, conseqüentemente, o número de vagas, é muito superior no país, sendo 26,4% contra 73,6% na graduação, considerando que há aporte público no setor privado por meio de financiamento das vagas. O total de estudantes na graduação em 1995 no país era de 1.759.703 e em 2012 contam com 7.037.688 (NEVES e MARTINS, pg. 104). Mesmo com esta expansão o acesso ao ensino superior, considerando variáveis renda, cor e região do país, ainda mantêm-se desigual.

Do quinto ao nono capítulos são apresentados os contrastes entre os jovens chineses e brasileiros. Ambos países, considerando as diferenças nas formas como executaram-se, expandiram nos últimos anos a oferta de ensino superior como estratégia de qualificação de mão-de-obra. Os jovens têm em comum a valorização da família, sendo tal valorização na China em razão da tradição e no Brasil num sentido de construção da individuação.

É presente a preocupação com o futuro, especialmente relacionada ao trabalho. As diferenças mais significativas tratam do nível de engajamento em organizações (ongs, partidos, movimentos sociais) e trabalho. É comum o envolvimento dos chineses em organizações políticas e culturais, sendo rara essa participação entre brasileiros. Argumenta-se que a maior participação dos chineses em organizações é resultado da cultura competitiva verificada na infância em razão da cobrança do sucesso escolar.

Relacionado ao trabalho, os brasileiros costumam, em sua maioria, dividir seu tempo entre atividades laborais e estudo, o que não é comum entre os universitários chineses. É possível inferir que esta pode ser também uma das razões da baixa participação em organizações políticas e culturais entre brasileiros, dada a necessidade de ter de consorciar o seu tempo entre labor e estudo, conforme demonstra tabela (pg. 196):

**Brasil e China: situação de trabalho dos jovens universitários, por sexo (2012)**  
(Em %)

|                          | China        |              |              | Brasil       |              |              |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                          | Mulheres     | Homens       | Total        | Mulheres     | Homens       | Total        |
| Trabalha                 | 27,6         | 18,6         | <b>24,2</b>  | 50,9         | 54,6         | <b>52,5</b>  |
| Trabalha sem remuneração | 8,9          | 16,0         | <b>11,6</b>  | 6,5          | 6,0          | <b>6,3</b>   |
| Está procurando trabalho | 13,3         | 11,4         | <b>12,6</b>  | 14,8         | 12,2         | <b>13,7</b>  |
| Não trabalha             | 50,3         | 53,9         | <b>51,7</b>  | 27,8         | 27,2         | <b>27,5</b>  |
| <b>Total</b>             | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: Ipea, SBS, CYCRC e Cyra.

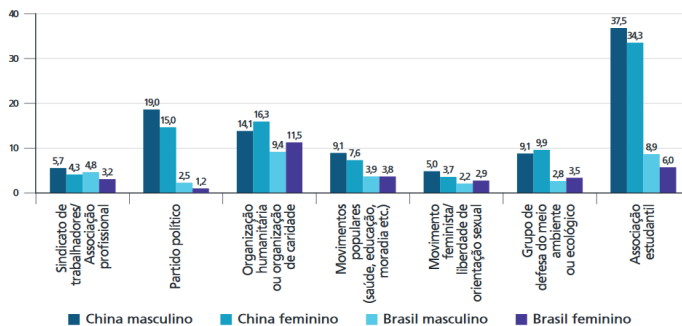
No que diz respeito à família, esta é compreendida como instituição mais confiável em ambos os países (DWYER, pg. 139; SPOSITO, NAKANO e CHEN, pg. 257). Na China, a família é núcleo organizador de todas as atividades de todos seus integrantes para além das relações familiares, tais como as políticas, econômicas e religiosas, desempenhando uma função mais “funcional” (DWYER, pg. 145-147). No Brasil a família é também central mas cumpre um papel facilitador de “individualização”, além de consistir em relações mais horizontalizadas (SPOSITO, NAKANO e CHEN, pg. 236).

Considerando haver uma ascensão do nível educacional destes jovens comparado com seus pais, estes já tinham um nível de formação superior à média das populações de cada país, levando à constatação de que mesmo com o aumento da oferta ainda é restrito o acesso aos jovens de origem familiar mais humilde, tanto no que diz respeito às variáveis educacionais e econômicas de seus familiares. Isso é reforçado por outra característica comum: a possibilidade de ofertar uma educação complementar (no Brasil os cursos pré-vestibulares) nas famílias com maior renda.

Característica própria da juventude, o círculo de amizades tende a ser amplo, sendo relevante o espaço escolar e universitário como forma de estabelecer estas relações em ambos os países (SPOSITO, NAKANO e CHEN, pg. 238).

As diferenças mais marcantes se dão na participação em organizações (sindicatos, partidos, movimentos sociais e etc.) e na inserção no mercado de trabalho enquanto se estuda. A taxa de participação em organizações por parte dos chineses é muito superior à dos brasileiros, conforme o gráfico abaixo (pg. 246):

Participação atual em grupos de interesse, movimentos sociais, organizações humanitárias, partidos e sindicatos dos jovens brasileiros e chineses, por sexo (Em %)



Fonte: Ipea, SBS, CYCRC e Cyra.

Obs.: Cada respondente pode indicar até três itens, por isso os percentuais não somam 100%

Ainda, na China mais de 90% dos jovens trabalham até vinte horas semanais, o que ocorre em 40% entre brasileiros, havendo jornadas de até cinquenta horas semanais. Assim é possível inferir que o tempo disponível que os chineses tem, em comparação com os brasileiros, que é dedicado exclusivamente aos estudos e dado que é neste ambiente que a maioria das atividades organizativas ocorre é determinante para a maior taxa de engajamento dos chineses.

Do décimo a décimo segundo capítulo apresentam-se as características dos jovens chineses no que diz respeito aos valores, formas de participação política e origens sociais. Abordam-se os valores adotados após a reabertura das universidades em 1977, a crise dos valores, identificados como oriundos do ocidente e com características individualistas e como atualmente trata-se de consorciar a satisfação pessoal com o projeto societal chinês.

Uma alternativa encontrada é a construção da participação dos jovens na política, o que é feito através de incentivos institucionais. Em resumo, compreende-se que hoje os universitários chineses adotam valores sociais ecléticos, oriundos da tradição chinesa e resultado da economia de mercado, tendo como desafio a integração destes valores em práticas que resultem no bem comum do país.



Compreende-se que o livro é uma fonte para compreender os sistemas educacionais de cada país, assim como suas juventudes, observando semelhanças e diferenças, apresentadas quantitativamente e com rica contextualização. Por fim, é interessante observar os estilos de análise de cada país. Enquanto no Brasil os (as) autores (as) comentam sobre educação e estado, assim como suas características, criticando-os de forma externa e com maior uso de inferências, é possível observar que para os (as) chineses (as), mesmo que façam análises semelhantes, parecem escrever de maneira integrada ao Estado e de modo mais objetivo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

DWYER, Tom et al. Jovens Universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: IPEA; Pequim: SSAP, 2016.

HUNTINGTON, Samuel P. O Choque de Civilizações e a recomposição da ordem mundial. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

## **DADOS DA OBRA:**

Jovens Universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: IPEA; Pequim: SSAP, 2016. ISBN: 978-85-7811-277-6

Disponível em:

[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160715\\_livro\\_jovens\\_universitarios.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios.pdf)

# PERSPECTIVA DE ANÁLISE DO ACESSO À LEITURA PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

PERSPECTIVE OF ANALYSIS OF ACCESS TO READING  
BEYOND SCHOOL WALLS

*Josilene Maria Conceição<sup>1</sup>*  
*Telma Ferraz Leal<sup>2</sup>*

## Resumo:

Essa pesquisa se configura como um estudo de caso do Livros Andantes, projeto realizado em duas comunidades rurais. Nesse sentido, são apresentadas reflexões sobre experiências de leitura de textos literários, com base em um estudo que investigou impactos desse projeto sobre duas comunidades rurais do Município de Amaraji - PE, quanto à formação de leitores. Utilizamos, nesse estudo, a metodologia qualitativa, com foco na observação de campo, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Para tanto, consideramos as experiências de leitura de textos literários dos participantes do projeto, buscando investigar efeitos dessa experiência em duas das quatro comunidades onde o projeto foi desenvolvido. A partir das análises concluímos que o projeto desperta pertencimento à comunidade de leitores e desejo de “ler” o mundo, bem como a necessidade de políticas públicas de Estado específicas para essa população.

**PALAVRAS-CHAVE:** Biblioteca; Formação de leitor; letramento.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

This research is a case study of 'Livros Andantes' ('Wandering Books'), a project carried out in two rural communities. In this sense, reflections on experiences of reading literary texts are presented, based on a study that investigated the impacts of this project on two rural communities in the Municipality of Amaraji - PE, regarding the training of readers, a project aiming to promote reading in two rural communities. We used in this study the qualitative method, focusing on field observation, semi-structured interviews and documentary analysis. In order to do so, we considered the experiences of reading literary texts by the project participants, seeking to investigate the effects of this experience in two of the four communities where the project was developed. From the analysis, we concluded that the project awakens the sense of belonging to the community of readers and the desire to 'read' the world, as well as the need for specific state public policies for this specific population.

**KEYWORDS:** Library; Reader Training, Literacy.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo são apresentadas reflexões sobre experiências de leitura de textos literários no âmbito do projeto Livros Andantes, com base em um estudo que investigou impactos desse projeto sobre duas comunidades rurais do Município de Amaraji - PE, quanto à formação de leitores, considerando que as populações do campo sofrem, cotidianamente, tal como é exposto por Pinto (2015), a escassez de políticas culturais que proporcionem o desenvolvimento dessa camada da população. Este trabalho contribui também para a reflexão na área de formação de leitores em espaços não escolares, visto que a literatura sobre leitor, leitura e mediação de leitura que ultrapassam o trabalho pedagógico de letramento escolar ainda é restrito.

O Projeto Livros Andantes foi iniciado em 2009, tendo sido aprovado no Edital do Funcultura (Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura), do governo do Estado de Pernambuco, com foco na formação de leitores na área rural de Amaraji, cidade da Zona Mata Sul de Pernambuco, a 100 quilômetros de Recife. As análises dos impactos deste projeto sobre duas comunidades dessa cidade foram realizadas, sobretudo, a partir de uma perspectiva sociointeracionista de leitura e da abordagem bakhtiniana de linguagem e gêneros, focando, principalmente, os processos de empoderamento das comunidades a partir da participação ativa nas atividades do projeto.

Para melhor exposição das reflexões realizadas neste artigo serão apresentadas inicialmente informações sobre os fundamentos teóricos da pesquisa, com discussões sobre os conceitos fundantes da investigação: leitura, mediação de leitura, biblioteca e espaços de leitura. Logo após, a metodologia adotada é inserida, com detalhamento sobre perfis dos participantes, fundamentos e procedimentos metodológicos. Os itens seguintes, já de análise dos dados, incluem a descrição do Projeto Livro Andantes, o mapeamento das atividades

realizadas no âmbito do projeto, análise dos impactos. Por fim, nas considerações finais são socializadas as conclusões da investigação.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO

Para melhor explicitar os pressupostos adotados nesta pesquisa, faremos, a seguir, algumas reflexões sobre conceitos fundantes do Projeto.

### A LEITURA

Neste trabalho foi adotada uma concepção de leitura em uma perspectiva sociointeracionista, na qual a leitura é uma atividade orientada pelas finalidades a que se propõe. Implica na coordenação de variadas ações, que demandam o desenvolvimento de estratégias diversificadas nas quais conhecimentos variados são mobilizados.

Segundo Solé (1998), no ato de ler, o sujeito mobiliza conhecimentos de diferentes tipos que, integrados, constituem sentidos. Desse modo, os efeitos relativos à leitura de um texto ocorrem em função de processos complexos de interação entre autor(es) e leitor(es), seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos textuais e práticas de linguagem em que textos do mesmo gênero circulam.

Nesta pesquisa também se parte de pressupostos advindos da abordagem bakhtiniana (Bakhtin, 1997), segundo a qual todo enunciado é parte de uma cadeia de enunciados, sendo resposta a enunciados anteriores e previsões do que virá adiante. Durante a leitura, portanto, o leitor, desde o início da situação de interação, reage ao texto, ativando conhecimentos prévios sobre o gênero do texto, o(s) autor(es) e os espaços onde o texto foi gerado e onde circula. Desse modo, é adotado o conceito de gênero como instrumento cultural.

Partindo da perspectiva sociointerativa, assume-se, também, a ideia de que os textos dos diferentes gêneros

constituem formas de poder e de participação social. A leitura, para Prado e Condini (1999), proporciona o poder de compreender o mundo e posicionar-se nele. Para esse autor, “a leitura dá poder porque é um meio para compreender o mundo e essa compreensão é uma condição de cidadania — além do que, lendo, podemos nos tornar, cada vez mais, também cidadãos da cultura escrita” (p.84).

Porém, para tornar-se leitor, é preciso ler. E ler se aprende lendo. A primeira leitura do sujeito se estabelece na relação entre o indivíduo e o seu mundo, na interação social, mediada primeiramente pela convivência com a família e pessoas que participam de atividades do âmbito privado. Segundo Freire (1989), esse primeiro contato com a leitura dá-se através da vivência com o mundo que nos rodeia: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989).

Antes mesmo de se começar a frequentar a escola, antes de se aprender o sistema notacional, as pessoas aprendem a fazer a leitura do mundo onde vivem. Dessa forma, o ato de ler se inicia ainda na primeira infância, quando é percebido o pertencimento ao mundo e interação com o ambiente onde cada um está inserido.

Mesmo considerando que há diferentes leituras, nesta pesquisa, o foco recai sobre a leitura em *stricto senso*: a leitura da palavra escrita. Desse modo, é fundamental desenvolvermos um pouco mais a concepção de leitura adotada aqui, já anunciada no início deste tópico.

Sabe-se que existem diferentes perspectivas teóricas que explicam o processo da leitura, como a teoria da decodificação, a cognitiva, a interacional e a discursiva. Na teoria da decodificação, a leitura é entendida como uma mera atividade de identificação dos códigos linguísticos e de informações explícitas no texto. De acordo com Coracini (2002), essa concepção aponta o texto como fonte única do

sentido e, nessa direção, ler consiste em uma atividade em que o leitor faz decifração do código linguístico e relaciona a ele o significado. Dessa forma, o foco da leitura é o texto e não o leitor.

A abordagem cognitiva é contrária à vertente da decodificação, pois defende que o processo de leitura é uma tarefa cognitiva que tem como prioridade a ação mental do leitor. Tal concepção defende que:

O bom leitor seria aquele que, diante dos dados do texto, fosse capaz de acionar o que Rumelhart chama de esquemas, verdadeiros pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso. (CORACINI, 2002, p.14).

Na concepção cognitiva, ler é uma atividade de compreensão, em que o leitor lança mão de seus esquemas mentais para apreender as ideias do texto. Assim, o leitor é um sujeito ativo nesse processo, porque antecipa conteúdo do texto, compara hipóteses, ativa a bagagem de conhecimento de mundo, faz inferências, chega a conclusões.

Outra teoria referente ao processo de leitura sinaliza que a construção do sentido do texto vai além dos conhecimentos linguísticos do leitor e, sendo assim, são necessários outros conhecimentos que possam interagir na busca da significação do texto. Trata-se da concepção interacionista, que “não centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto” (SOLÉ,1998, p24). Dessa forma, o processo de construção do significado do texto demanda tanto conhecimentos linguísticos, quanto outros conhecimentos do leitor. E, ainda, acontece a interação entre leitor e autor que se relacionam na busca dos sentidos do texto.



Ainda é possível verificar outra forma de conceber a leitura, a partir da perspectiva discursiva. Neste âmbito, a base está alicerçada em conceitos sociológicos e antropológicos, apontando que na busca pelos sentidos do texto são estabelecidos diálogos, encontros, confrontos. Nesse sentido, a leitura é:

Uma ação, um trabalho do leitor no texto. Que sem dúvida envolve a recuperação da lógica posta pelo seu autor, da história contada, do argumento alinhavado, da ideia defendida, mas que não para aí. O leitor lê mais do que isso. Lê também o modo pelo qual essas ideias se produziram e aí lê o texto na sua relação com o autor, com a história. (GUEDES, 2006, p. 74).

Em tal concepção, o leitor explora o discurso e o contexto em que a produção do texto foi realizada. É um leitor crítico que interroga o texto e explora os múltiplos sentidos dele.

Nesta pesquisa, estamos assumindo a concepção de que o processo de leitura não é natural. É necessário destacar que o indivíduo não constrói sentidos sozinho, há mediadores que participam dessa construção. Parte-se, portanto, de uma perspectiva sociointeracionista, tal como apontado anteriormente.

## MEDIAÇÃO DE LEITURA

A leitura é uma atividade que serve tanto para deleitar, distrair, quanto para instruir, fazer refletir, auto interrogar-se. Mas, acima de tudo, é interação. Ao ler, o indivíduo interage com o autor do texto, mas, também, com as pessoas à sua volta. E, muitas vezes, há, na história pessoal, presença de pessoas que mediarão o contato com textos, como os pais, amigos, membros da igreja, professores.

Alguns programas de fomento à leitura realizam-se em espaços sociais diversos, como bibliotecas, igrejas, escolas, praças, entre outros. Em cada um desses espaços ocorrem

interações e existem diferentes mediadores de leitura, que assumem papéis importantes na formação das crianças, dos jovens e dos adultos.

O mediador de leitura é aquele que gosta de ler e seduz o outro a gostar também. Ele busca despertar no outro o prazer pelo livro. É aquele que lê, empresta livros, conversa sobre obras sugerindo que o outro leia, que discute sobre a leitura de um livro, de forma a facilitar a compreensão do que foi lido, atuando entre o leitor e o livro. Enfim, de diferentes modos, os mediadores compartilham experiências a ponto de inserir o outro no mundo da leitura.

Dentre as muitas estratégias que tornam uma pessoa um mediador de leitura, está a de ler em voz alta para um público, seja em uma aula na escola, em um sarau entre amigos, em atividades de rotina em espaços sociais de fomento a leitura, como em livrarias, igrejas, hospitais, bibliotecas, dentre outros: *“A mediação de leitura, entendida como ato de ler para o outro de forma a despertar seu gosto pela narrativa, é uma estratégia chave na formação de novos leitores”* (RUSSO, 2011, não paginado).

A escola é um dos espaços privilegiados de formação de leitores, embora muitas vezes ações dessa natureza não ocorram. Além da escola, a família também se constitui como grupo potencial de mediadores de leitura. Paulo Freire (1989), ao descrever a sua experiência de leitura, oferece o relato:

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia. (FREIRE, 1989).

No contexto familiar, as leituras dos livros para os bebês e crianças por pais e familiares exercem papéis fundamentais no desenvolvimento. No entanto, assim como na escola, nem sempre há ações intencionais para formação de leitores no ambiente familiar. Nem todos os lares têm livros infantis, nem todos têm pessoas para realizar leitura ou contação de histórias. Por razões diversas, muitas crianças não têm acesso aos livros

ou têm acesso muito restrito aos livros antes de ingressarem na escola.

Outros mediadores de leitura que podem ser identificados são aqueles contadores de histórias que atuam como ativistas sociais, que disponibilizam seu tempo para dedicarem-se a ações de mediações de leitura em hospitais, nas ruas ou em comunidades, levando o acesso aos livros e estimulando o interesse pela leitura em eventos de letramentos fora dos muros escolares.

Para tais eventos de letramento, os agentes mediadores geralmente utilizam planejamentos que contemplam estratégias elaboradas e sistematizadas para atrair públicos que possam ouvir as histórias, os poemas. Predomina, nesses casos, leitura oralizada, manuseio do livro, a exploração do mesmo. Nessa perspectiva, Street faz seguinte afirmativa:

Nós trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais, relativos ao que é a natureza do evento e o que o faz funcionar e dar-lhe significado (Street, 2013, p.).

No caso dos eventos de leitura em voz alta ou contação de histórias inspirada em obras literárias, os mediadores adotam modelos sociais que historicamente se desenvolveram desde os tempos em que poucas pessoas dominavam os conhecimentos de decodificação e alguns assumiam a função de socializar os textos escritos. A atuação de agentes mediadores extrapola o espaço escolar e familiar, configurando-se como modo de interação em diferentes esferas sociais. Em cada um, sentidos específicos e modos de relacionar-se são produzidos, favorecendo a ampliação da inserção dos sujeitos em diferentes práticas de letramento sociais.

Sobre o termo letramentos sociais, Street pondera:

O argumento sobre letramentos sociais (STREET, 2013 apud, 2001,) sugere que engajar-se com o letramento é sempre um ato social, desde a sua gênese (STREET, 2013, p.54).

Nos eventos de letramentos sociais que ocorrem por meio dos mediadores de leitura que atuam como ativistas circulam, via de regra, livros de literatura. Para que se possa justificar a importância desses tipos de evento, identifiquemos o que vem a ser literatura. Segundo Lajolo (2001, p. 25),

É uma pergunta complicada justamente porque tem várias respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade da verdade-verdadeira. Cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição

A leitura literária é alvo de questionamentos por não ser considerada necessária ou objetiva. Nesse sentido é importante afirmar que

A literatura é mais que diversão, entretenimento. Isso porque, pela lógica da produtividade moderna o tempo do entretenimento é um tempo de consumo ligeiro, um tempo em que hipoteticamente ficamos sem responsabilidades. Tempo de distração, evasão e gozo imediato. O texto e a leitura literária também se supõem irresponsáveis, mas não no sentido do esquecimento de si e dos problemas da vida para poder continuar vivendo-os naturalmente, mas no sentido de pensar para nada, pensar para ser, ler para ser, inventar para viver, ler para inventar, num movimento contínuo, sempre a estimular e a incomodar. (BRITO, 2012, p.)

O texto literário não é somente diversão ou entretenimento, pois ele pode ajudar no desenvolvimento pessoal do leitor, já que favorece a reflexão e os questionamentos. Assim, é preciso que nos debruçemos sobre tal tema, para que possamos refletir sobre as políticas públicas de formação de leitores, tais como as que criam espaços de leitura e, especificamente, as bibliotecas. Sobre tal tema discorreremos a seguir.

## BIBLIOTECAS E ESPAÇOS DE LEITURA

Historicamente, a palavra biblioteca tem sua origem nos termos gregos *bibliōn* (livro) e *theka* (caixa), que significam o móvel ou lugar onde se guardam livros. No antigo Egito existiu, desde o século IV a.C., a mais célebre e grandiosa biblioteca da Antiguidade, a de Alexandria, que tinha como ambição reunir em um só lugar todo o conhecimento humano. Seu acervo era constituído de rolos de papiro manuscritos – aproximadamente 60 mil, contendo literatura grega, egípcia, assíria e babilônica (PIMENTEL, 2007, p. 22).

De acordo com o MEC (Ministério da Educação), considera-se como biblioteca toda unidade de informação que disponha de coleção organizada de livros, publicações periódicas, material gráfico ou audiovisual, assim como pessoal para promover e orientar o usuário quanto à utilização desse acervo, de maneira a atender às suas necessidades.

Desse modo, o conceito de biblioteca vem se transformando. Para Fonseca (1992, p.50), um novo conceito “é o de biblioteca menos como coleção de livros e outros documentos, devidamente classificados e catalogados, do que como assembleia de usuários da informação”. Em outras palavras, as bibliotecas passam a não serem vistas como simples depósitos de livros e documentos, mudando-se o foco para as pessoas e para o uso que elas fazem da informação, com atuação de forma mais dinâmica possível.

Na verdade, existem tipos diferentes de bibliotecas: escolares, públicas (estaduais ou municipais), comunitárias, acervos particulares além de espaços de leitura que também podem se configurar como bibliotecas.

As bibliotecas escolares são em grande número na sociedade atual. Segundo a Lei Nº 12.244 de 24 de maio de 2010, “Art. 1º - As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei”. Ainda no Art. 2º é dito que “Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros,

materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura”.

Dessa forma, a inclusão de bibliotecas nas escolas brasileiras implica também a formação de pessoas preparadas para atuar na biblioteca como mediadoras, além de serem pessoas que organizam, catalogam os livros, orientam os visitantes como encontrar os títulos desejados. No entanto, nas escolas nem sempre a biblioteca é um espaço acessível. Muitas vezes são salas que não contam com uma pessoa que possa manter a organização e mediar o contato dos estudantes com as obras.

Em bibliotecas públicas (estaduais e municipais) geralmente a acessibilidade às obras não se constitui um problema. No entanto, o bibliotecário nem sempre planeja ações para diversificar a mediação de leitura. Ele, muitas vezes restringe sua atuação à organização do acervo e controle de empréstimo de livros.

Além desses tipos de bibliotecas, existem ainda as bibliotecas comunitárias, criadas e gerenciadas por pessoas da sociedade civil independente de políticas públicas governamentais. Essas bibliotecas têm características diferentes de outros tipos de biblioteca já citados aqui. Da implantação à organização do acervo, assim como no gerenciamento, há participação da comunidade. Nesses espaços, geralmente o foco recai não apenas no empréstimo das obras, mas, sobretudo, em ações para atrair os leitores, ações de mediação de leitura diversificadas. Sob a ótica de Guedes (2011, p.1)

As bibliotecas comunitárias são ambientes físicos criados e mantidos por iniciativa das comunidades civis, geralmente sem a intervenção do poder público. Estes centros comunitários possuem um acervo bibliográfico multidisciplinar, abarcando diversas tipologias documentais. Suas coleções, por vezes, possuem organização improvisada ou intuitiva, pois o objetivo principal desses espaços é ampliar o acesso da comunidade à informação .

A biblioteca comunitária contribui para a redução da desigualdade de acesso a bens culturais como o livro. Várias ações podem ser desenvolvidas, como eventos de leitura, contação de histórias, reforço escolar, ações culturais que fomentam a interação da comunidade com a gestão da biblioteca. Dessa forma, algumas bibliotecas comunitárias têm dado importante contribuição na comunidade onde ela está inserida, favorecendo a formação de novos leitores. No entanto, nem sempre esses espaços se mantêm, sobretudo por dificuldades financeiras para construção e manutenção de acervos de obras e de pessoas que possam manter o espaço.

## METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Amaraji, na área rural. O município está situado na região da Mata Sul, em uma das áreas mais pobres de Pernambuco, cerca de 100 Km do Recife. Tem cerca de 20 mil habitantes; destes, sete mil moradores encontram-se na área rural.

A investigação foi desenvolvida por meio de um estudo de caso do Projeto Livros Andantes, com a finalidade de compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos próprios participantes do Projeto. Sobre isso, Godoy (1995, p. 21) pondera que:

Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

A produção do dados foi realizada por meio da observação de campo, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Foram realizadas, inicialmente, visitas de observação, para conhecimento do projeto, dos espaços onde se realizavam as atividades e dos atores envolvidos. Dos quatro povoados que

receberam o projeto, foi possível a observação mais sistemática em dois: Estivas e Estivinhas.

Também foram realizadas visitas às casas dos respondentes da pesquisa. Por meio das visitas, foi possível identificar que os moradores das comunidades investigadas tinham em comum uma certa organização do cotidiano. Levantavam de madrugada. Às 06 horas já estavam em atividade laboral no campo, às 11h almoçavam. De segunda à sexta trabalhavam na roça ou no canavial. Aos sábados, iam à feira e nos dias de domingo participavam de reuniões nas associações dos pequenos agricultores, do engenho, ou realizavam alguma atividade na sua própria roça e participavam de atividades da igreja, à noite.

Por meio das entrevistas foram produzidas narrativas pelos participantes sobre as ações que o projeto tinha realizado. Foram aplicadas entrevistas individuais semiestruturadas. Segundo Triviños (1987, p.146):

Podemos entender como entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Foram entrevistadas 17 pessoas, com o objetivo de obter informações a partir de diferentes relatos, advindos de pessoas que tivessem tido diferentes modos de atuação no Projeto. As pessoas entrevistadas são identificadas neste artigo por terem autorizado tal identificação após a leitura deste texto<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> As informações sobre os participantes da pesquisa foram recolhidas no momento de produção de dados, podendo ter havido alguma mudança após este momento.



A primeira entrevistada foi a idealizadora do projeto, Clara Angélica. Ela nasceu na cidade de Amaraji, residia na capital Recife - PE. Era Mestre em Gestão Pública pela UFPE, atuava como diretora de produção na TV Universitária – Universidade Federal de Pernambuco. Era a pessoa responsável pela coordenação geral do projeto Livros Andantes.

A segunda entrevistada foi a secretária de educação na época da implantação do projeto, Rosana Queiroz. Ela possuía graduação em Letras, era pós-graduada em Psicopedagogia e Coordenação Pedagógica. Atuava como coordenadora pedagógica e como professora de Língua Portuguesa em duas escolas de Amaraji.

Em seguida, foram entrevistados 04 mediadores de leitura do projeto. José Gonzaga Lopes, coordenador local e mediador de leitura, morava na cidade na época de realização da pesquisa, tinha 58 anos, com formação em Pedagogia, e era professor na área rural. Maria Helena Lopes, 49 anos, morava na cidade de Amaraji, era formada em Pedagogia, tinha formação em mediação de leitura, atuava em escolas da área rural. Manoel Antônio da Silva tinha 45 anos, morava no Engenho Refrigério, tinha formação em Psicopedagogia. Marta Maria Lima da Silva, 32 anos, residia na área rural no Sítio São José Duas Pedras. Tinha formação em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia. Atuava na área rural<sup>4</sup>.

Entre as pessoas da comunidade atendidas pelo projeto, foram entrevistadas quatro. Sandra, 27 anos, que morava na cidade, tinha formação em Pedagogia. Como professora da Escola Municipal Vital Brasil, da comunidade Engenho Raiz de Dentro. Ela participou do Projeto junto com seus alunos e ficou responsável pelo acervo do Livros Andantes na escola. Joseni Cosme, 53 anos, estudou até a 7ª série do Ensino Fundamental, morava no Engenho Estivinhas, no Sítio Bondosa Terra. Trabalhava na lavoura e comercializava os produtos da terra na feira. Joseni cedeu espaço em seu sítio

duas vezes para atividades do projeto e ficou responsável pelo acervo na comunidade, junto com sua esposa Ângela, que logo tornou-se voluntária. Ela era formada em Pedagogia, era dona de casa e professora de reforço na comunidade. Era a pessoa que cuidava do acervo literário do projeto, numa pequenina biblioteca de sapê.

Foram entrevistados ainda duas meninas, Sabrina e Gabrielly, ambas de 9 anos, e três meninos, Jemerson, 13 anos, Gabriel e Alexsandro, 15 anos; todos estudantes. Também participaram da pesquisa mais três adultos. Maria de Lourdes, 58 anos, agricultora e dona de casa, que não era alfabetizada. Edivane, 32, que dizia saber ler um pouco, mas não entendia muito bem o que lia. Era agricultora e dona de casa. Por fim, Heleno, 41 anos, era agricultor, tinha estudado até a 4ª série do Ensino Fundamental e era o dono de um dos burrinhos que atuava no projeto como Biblioteca Jumento.

Os entrevistados responderam questões referentes à participação específica no projeto. As questões foram diferenciadas, de acordo com a atuação e envolvimento dos entrevistados.

Além das visitas com entrevistas, também foram analisados documentos relativos ao projeto e aos eventos de leitura, pois, como é defendido por Godoy, os documentos “podem ser considerados uma fonte natural de informações” (1995, p. 21). Foram analisados planejamentos, atas, relatórios escritos, imagens, vídeos, listas de empréstimos.

## CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO LIVROS ANDANTES

Para saber como começou o projeto, entrevistamos a mentora do projeto, Clara Angélica. Ela relatou que sua preocupação quanto à escassez de políticas públicas de inserção cultural e educação voltadas para moradores do campo foi o que a motivou a pensar o projeto: “Esse público é absolutamente esquecido pelas políticas públicas. Então tive a oportunidade de apresentar um projeto que pensasse

a inclusão dessas pessoas; que despertasse o sentimento de pertencimento delas; que provocasse as melhores lembranças” (Clara Angélica, mentora e coordenadora do projeto).

O projeto Livros Andantes participava de edital público de cultura, o Funcultura (Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura), do governo do Estado de Pernambuco, desde o ano de 2009, quando foi aprovado pela primeira vez. O edital acontecia anualmente e o projeto era inscrito todos os anos nesse edital. Porém, às vezes era aprovado, às vezes, não.

“Quando é aprovado, a primeira ação que fazemos é procurar a Secretaria de Educação do Município, para construção do cronograma dos eventos, alinhado com o calendário escolar e indicação de dois povoados para receber o projeto. Em seguida procuramos a associação dos pequenos agricultores das comunidades indicadas, para explicar o projeto à população, combinar o melhor dia e horário para realização dos eventos e convidar todos para a participar”. (Clara Angélica, mentora e coordenadora do projeto).

Quanto às pessoas envolvidas, o projeto previa a contratação de uma equipe: coordenação geral; coordenação de produção; coordenação pedagógica; oficinairo formador de mediadores; quatro mediadores de leitura; produção local; donos dos animais; assistentes de produção.

Ao responderem o questionário sobre o planejamento dos eventos de letramento, os mediadores foram unânimes. Eles adotavam a mesma dinâmica e o mesmo processo: “Toda semana se escolhe um tema. Se a gente escolhe o tema meio ambiente, a gente separa aqueles livros de meio ambiente e o coloca como destaque da apresentação. As apresentações são sempre com dança, música, paródia, poesia... não deixando de levar os outros”, disse Marta Lima, mediadora.

Manoel Antônio, mediador da segunda edição do projeto, diz que a escolha desse tema pode também estar relacionada a alguma celebração: “Podemos escolher um tema

dependendo da época e a gente vê como vai ser essa mediação para que envolva toda a comunidade”. “Sempre marcamos um dia na semana para escolhermos um livro ou livros a serem trabalhados naquela semana”, diz Maria Helena Lopes, mediadora dos Livros Andantes nas duas edições do Projeto.

Nas falas dos mediadores, observa-se a importância do planejamento das ações de mediação, sem deixar de levar em consideração as especificidades da comunidade e a relevância dos temas a serem abordados nas mediações. Para Leal (2010),

O planejamento deve ser visto como uma atividade frequente, que antecede qualquer ato intencional. Procedimentos a serem executados durante um período letivo por meio de uma organização sequencial vivenciada por atores sociais que têm objetivos partilhados: a aprendizagem (LEAL, 2010, p.97).

Nos momentos das entrevistas era facilmente reconhecida a empolgação de toda a equipe de trabalho.

Quanto às dificuldades, a mentora do projeto falou do financiamento. Já os mediadores citaram o deslocamento, como pontua Marta: “A dificuldade também é o acesso, a locomoção, porque no sítio, as casas têm uma distância grande umas das outras.

## MAPEAMENTO DAS ATIVIDADES DO PROJETO

No projeto eram realizadas diversas atividades. Inicialmente, havia a fase de planejamento, que envolvia toda a equipe, como informado no tópico anterior. Após o planejamento, havia a visita às comunidades. Os mediadores, junto com o dono do burrinho, ornamentavam o “jumento biblioteca” com tecidos coloridos por cima da cela, colocavam em torno de 200 livros nos caçuás customizados, acionavam o megafone e faziam um passeio pela estrada, chamando todos para participar. “A gente vai chegando e já vai atraindo o público, porque a gente já chega com o lúdico”, lembra Maria

Helena, mediadora. Os partícipes chegavam também a cavalo, de bicicleta ou moto.

Pessoas iam se juntando aos demais à medida que a caminhada avançava. Ao chegar no local combinado, havia a preparação do ambiente de leitura. Os mediadores revestiam o chão com uma lona azul, abriam esteiras como assentos, espalhavam os livros, penduravam cordéis nos galhos mais baixos das árvores e nos arames das cercas, pregavam cartazes com a história que seria interpretada.

Em seguida, todos sentavam. Após as boas-vindas, iniciavam-se as atividades. Jovens estudantes caracterizados de personagens da história faziam dramatização artística envolvendo os presentes. Após a apresentação da dramatização, um mediador explicava o que foi apresentado, falava do livro de onde foi retirada a história dramatizada, mostrava-o para os presentes, apontava o cartaz. Outro mediador lia a mesma história no cartaz.

Na sequência ocorria a leitura livre. As pessoas manuseavam os livros, abriam, olhavam. Pessoas se juntavam em duplas ou em pequenos grupos de três, quatro, para ler ou folhear os livros, ver as imagens. Os mediadores sentavam com os participantes. Uns liam para crianças, outros para adultos. “Funciona como uma espécie de intercâmbio. Quando um lê uma história, diz: olha, você leu essa? Aí o outro diz: Eu vou levar esse”, comenta Marta Lima.

Depois, os mediadores incentivavam o empréstimo, falavam do cuidado que se deveria dispensar ao livro; da importância da leitura; sugeriam livros aos participantes. Aquele que tivesse interesse em levar alguma obra para casa, precisava dar os dados para o mediador fazer anotação na ata de empréstimos e devoluções.

Na sequência, havia a devolução dos livros emprestados anteriormente. Neste momento, as pessoas que tinham levado o livro para casa na semana anterior, faziam a contação de histórias para os demais. Havia conversa sobre os livros lidos,

com participação ativa da população mais velha, guardiã da memória local.

Após a dinâmica e vivência das atividades, o material ficava sob a responsabilidade do morador que tinha acolhido o Livros Andantes naquela semana.

Na semana seguinte, a biblioteca-jumento, junto com os mediadores e os moradores daquele sítio, saíam em caminhada até o próximo local onde aconteceria o evento de leitura, e assim sucessivamente, até o fim desse ciclo do projeto, quando o acervo era entregue à comunidade.

Em todas as atividades vivenciadas havia participação das pessoas da comunidade, que eram incentivadas pelos mediadores a relatar o que leram, a contar e a relacionar com outros conhecimentos que tinham. Desse modo, os agentes de letramento, tal como é proposto por Kleiman (2005, p.52), focalizavam no que o grupo sabia em vez daquilo que não sabia. Para esta autora, assim como para o mestre Paulo Freire, isso é uma tarefa de ordem política.

## ANÁLISE DOS IMPACTOS DO PROJETO

No percurso de investigação aqui proposto, descobrimos que os acervos das quatro comunidades contempladas pelo Livro Andantes estavam conservados. Em duas dessas comunidades, as obras estavam nas escolas rurais onde o Livros Andantes aconteceu. No engenho Raiz de Dentro, o acervo estava na Escola Municipal Vital Brasil. No Engenho Estivas, o acervo encontrava-se na Escola Maria da Conceição Barbosa Lins e Silva.

No engenho Prata Grande, o acervo inicialmente tinha ficado na Associação dos Pequenos Agricultores da comunidade, depois, em consequência das chuvas, o galpão precisou ser reformado. O acervo foi encaminhado para a escola da comunidade. Confirmou-se, neste caso, como sinalizado anteriormente, que uma das dificuldades para

a manutenção de bibliotecas comunitárias é a dificuldade financeira de manutenção.

Na comunidade de Estivinhas, os livros permaneceram na Biblioteca Bondosa Terra. Essa pequena biblioteca de sapê foi erguida na e pela comunidade. “A gente montou e todos levaram barro, as varas, compramos pregos. Nós trabalhamos juntos e em conjunto e fizemos a biblioteca”, diz Joseni.

Desse modo, o projeto contribuiu para a ampliação de acervo de três bibliotecas escolares e para a construção e implantação de uma biblioteca comunitária.

Nos documentos analisados, foi possível verificar que na comunidade de Estivinhas, dos 200 exemplares iniciais, o acervo contava com mais de mil livros. Como nos revelou Ângela, responsável pelo acervo local: “A biblioteca sempre recebe muitas obras literárias doadas por amigos e visitantes da biblioteca”. Desse modo, um dos impactos do projeto foi a ampliação de acervos de livros nas comunidades e, no caso de uma comunidade, a criação de uma biblioteca comunitária.

Outro impacto foi a ampliação de leitores na comunidade. Verificamos nas atas de empréstimos que 286 livros tinham sido emprestados no período de 03 meses de vivência do projeto. Nas atas do Engenho Raiz de Dentro somava-se um total de 155 livros emprestados. Em Estivinhas, houve 131 empréstimos. Em entrevista, Joseni, responsável pelo acervo, definiu o Livros Andantes como “um projeto maravilhoso para quem mora na área rural, e não tem conhecimento da leitura, porque levou a leitura para muita gente que não sabia nem o que era isso!”.

Um terceiro impacto foi quanto às práticas de leitura em sala de aula, havendo, portanto, impacto sobre o processo de escolarização. Na Escola Municipal Vital Brasil, a professora Sandra declarou que seus alunos se acostumaram a pegar livros emprestados e debater sobre eles na sala de aula. Hoje ela não trabalha mais nesta escola, mas confessa que “era do acervo dos Livros Andantes os livros que levava para debate em sala

de aula” Na comunidade de Estivinhas, a organização, os cuidados com o espaço, e os empréstimos eram realizados por Ângela, que dava aulas de reforço na biblioteca.

Um quarto impacto foi a dinamização dos espaços de leitura. Na comunidade de Estivinhas acontecia exibição de filmes uma vez por mês para os moradores. Nesse processo de interação comunitária, tanto a construção quanto a utilização da biblioteca remetem ao pensamento do educador Paulo Freire (1989)

(...) a biblioteca popular como centro cultural, e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma em relação correta de ler o texto em direção ao contexto (FREIRE, 1989, p. 33).

A biblioteca introduzida na área do campo, pelos camponeses, pode ser entendida como um ato político de transformação da sua realidade local como instrumento de exercício da cidadania e autonomia.

Os dados, portanto, evidenciam que o projeto deixou marcas nessas comunidades e possibilitou que as ações de leitura das obras pudessem continuar acontecendo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal conclusão da pesquisa foi que o Projeto Livros Andantes desenvolveu estratégias de inserção social, cultural e educativa de grupos sociais do campo, tradicionalmente colocados à margem de variadas práticas de letramento da sociedade, a exemplo de práticas em que circulam os textos literários.

O projeto possibilitou ampliação do acesso a livros, construção de uma biblioteca comunitária, dinamização de bibliotecas escolares e, o mais importante, favoreceu o desenvolvimento de comunidades de leitores.

As bibliotecas escolares e comunitárias podem ser consideradas espaços públicos de combate às desigualdades de acesso à informação. Projetos e espaços de incentivo à leitura podem ser instrumento para formação de um público leitor, despertar o desejo de jovens voltarem a estudar; podem ser instrumentos de registro da história oral. Entendemos que são ferramentas de estímulo à mudança de consciência e atitude das pessoas em relação aos livros e à leitura de mundo.

Financiamento de projetos como o Livro Andantes, investimento nas bibliotecas municipais, escolares e comunitárias são formas de desenvolver políticas públicas de formação de leitores.

Atualmente a biblioteca de sapê da comunidade de Estivinhas foi reformada, devido os estragos causados no inverno. Recebeu mais doações de livros que continuam encantando os participantes. No entanto, devido à falta de uma política de financiamento contínuo para o projeto, ele passou por algumas modificações para continuar atendendo à população rural. As ações do projeto acontecem na comunidade de estivinhas. O evento de leitura é realizado mensalmente, aos domingos, com leituras e exibição de vídeos de curta metragem, produzidos na comunidade. A biblioteca também oferece atendimento para minimizar dificuldades das crianças em atividades escolares e vivência de leitura para crianças em fase de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRITO, L.P.L. **As razões do direito à literatura.** Disponível em [http://www.brasilliterario.org.br/noticias/mostra\\_2010.php?id=177](http://www.brasilliterario.org.br/noticias/mostra_2010.php?id=177); publicado em **24/12/2012**

CORACINI, M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2. ed. Campinas (SP): Pontes, 2002. Disponível em [http://www.brasilliterario.org.br/noticias/mostra\\_2010.php?id=177](http://www.brasilliterario.org.br/noticias/mostra_2010.php?id=177); publicado em **24/12/2012.**

FONSECA, E.N.. Introdução à biblioteconomia. São Paulo: Pioneira, 1992.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

GODOY, A.S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de S.Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/20595>>

GUEDES, R. M. **Bibliotecas comunitárias e espaços públicos de informação.** In: MOURA, M. A. (Org.). Cultura informacional e liderança comunitária: concepções e práticas. 1ed.Belo Horizonte: Proex/UFMG, 2011, v., p. 75-79.

GUEDES, R. M. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Â. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

LAJOLO, M.. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.

LEAL, T.F. **Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente** In: LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v.1, p. 93-112

PIMENTEL, G. **Biblioteca escolar.** / Graça Pimentel, Liliane Bernardes, Marcelo Santana. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.117.

PINTO, V.C. **Políticas públicas para a cultura do campo no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.100.2016.tde-11042016-102427. Acesso em: 2018-07-16

PRADO, J.; CONDINI, P. (Org. **Para formar leitores na escola**-). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2016-pdf/33661-06-disciplinas-ft-md-caderno-12-biblioteca-escolar-pdf/file>.

RUSSO, Marina, **O resgate dos bibliotecários**. <https://revistaensinosuperior.com.br/o-resgate-dos-bibliotecarios/> 10/09/2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B.V. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, p.116 a 157.



# PERMUTAS

---

1. Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Bauru - Ciência e Educação
2. UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) - Comunicações – Caderno do programa de P.G.
3. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Especial - Integração MEC – Sec. Educação Especial
4. CEUC (Centro Universitário de Corumbá) UFMS – Seção Biblioteca.
5. UFG (Universidade Federal de Goiânia)- Cadernos de Educação.
6. UNIC (Universidade de Cuiabá) - Cadernos De Educação.
7. USJT (Universidade São Judas Tadeu) - Integração – Ensino pesquisa.
8. FAESA (Faculdades Integradas Espírito-Santenses) - Revista de Educação da FAESA.
9. UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso) - Revista Educação Pública UFMT.
10. UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) - Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação.
11. UFV (Universidade Federal de Viçosa) – DEBATE.
12. FAEEBA (Faculdade de Educação do Estado da Bahia) - Revista da FAEEBA.
13. Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) - Biblioteca Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy.
14. Editora UaPÊ Espaço Cultural Barra - Espaço Cultural Barra.
15. Cibec (Centro de Informação e Biblioteca em Educação).
16. Ibero-Amerikanisches Institut (IAI) Preußischer Kulturbesitz.

17. Unitins (Fundação Universidade do Tocantins).
18. UPE (Universidade de Pernambuco).
19. USP (Universidade de São Paulo) - Serviço de Biblioteca e Documentação.
20. Uneb (Universidade do Estado da Bahia).
21. Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso).
22. UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais).
23. Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina).
24. UEA (Universidade do Estado do Amazonas).
25. UEPA (Universidade do Estado do Pará).
26. UEPB (Universidade Estadual da Paraíba).
27. UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas).
28. Unicamp (Universidade de Campinas) - Faculdade de Educação.
29. UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) - Educação e Sociedade – CEDES.
30. UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana).
31. UEM (Universidade Federal de Maringá).
32. UEG (Universidade Estadual de Goiás).
33. UEL (Universidade Estadual de Londrina).
34. Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros).
35. UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul).
36. UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa).
37. UERR (Universidade Estadual de Roraima) - Multiteca.
38. UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz).
39. UEAP (Universidade do Estado do Amapá).
40. UECE (Universidade Estadual do Ceará).
41. Unicentro Paraná (Universidade Federal do Centro-Oeste).

42. UEMA (Universidade Estadual do Maranhão).
43. UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná).
44. UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense) -  
Biblioteca.
45. Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).
46. Fecilcam (Faculdade Estadual de Ciências e Letras de  
Campo Mourão).
47. UESPI (Universidade Estadual do Piauí).
48. UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro).
49. UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia).
50. UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul).
51. UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do  
Norte).
52. URCA (Universidade Regional do Cariri).
53. Uvanet (Universidade Estadual Vale do Acaraú).
54. PUC Paraná (Pontifícia Universidade Católica do Paraná)  
- Revista Diálogo Educacional PUC-PR.
55. PUC Campinas (Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas).
56. PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)  
Campus Perdizes.
57. PUC-SP Campus de Consolação.
58. PUC-SP Campus de Santana.
59. PUC-SP Campus de Sorocaba.
60. PUC-SP Campus de Barueri.
61. PUC-SP.
62. PUC Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de  
Janeiro).
63. UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense).
64. UNESP / Botucatu.

- 65.FAPA (Faculdade Porto Alegre) -Revista Ciências & Letras.
- 66.UNESP Bauru.
- 67.UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) - Série de estudo periódicos do mestrado em Educação da UCDB.
- 68.PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) - Revista Diálogo Educacional PUC-PR.
- 69.PUC-RS / Revista FAMECOS.
- 70.UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba).
- 71.UFBA (Universidade Federal da Bahia – Campus Ondina) / Gestão em Ação.
- 72.UFBA (Universidade Federal da Bahia) - Revista do Núcleo política e Gestão da Educação.
- 73.UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Revista Entrelinhas.
- 74.UNESP (Universidade Estadual Paulista) Campus de Presidente Prudente - Nuances.
- 75.PUC Minas Gerais (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) - Cadernos de Educação.
- 76.UFU (Universidade Federal de Uberlândia) - Revista Educação Popular.
- 77.UNESP Marília - Educação em Revista.
- 78.UFPR (Universidade Federal do Paraná) - Revista de Textos e debates.
- 79.UFPA (Universidade Federal do Pará) - Revista ver educação.
- 80.UFMA (Universidade Federal do Maranhão) - Revistas de Políticas Públicas.
- 81.UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) - Revista educação em questão.
- 82.USP (Universidade de São Paulo) - Revista Educação e Pesquisa.



83. UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) - Revista Horizontes Antropológicos.
84. UFSM (Universidade Estadual de Santa Maria) - Revista Educação.
85. UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) - Revista Educação Especial.
86. UEL (Universidade Estadual de Londrina) - Boletim – Centro de Letras e ciências Humanas.
87. UCS (Universidade de Caxias do Sul) - Revista Métris.
88. UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) - Revista Rascunhos Culturais.
89. UFV (Universidade Federal de Viçosa) - Revista Ciências Humanas.
90. UFV - Revista Educação em Perspectiva.
91. UCB (Universidade Católica de Brasília) - Revista Diálogos.
92. UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) - Educação em Revista.

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O envio dos artigos para a Revista Educação em Foco deverá ser feito obedecendo as seguintes orientações:

1. O texto deverá ser original, comprometendo-se o articulista em termo que estabelece a sua responsabilidade na garantia da originalidade, bem como do compromisso de não enviá-lo a outro meio de publicação enquanto estiver se processando o aceite.
2. Os procedimentos do aceite são o parecer favorável de dois membros do conselho científico nacional ou internacional, ou dois pareceristas *ad hoc*, indicando ou não reformas possíveis no texto. O texto modificado ou contra-argumentado sobre as retificações sugeridas, caso as tenha, será re-enviado aos pareceristas para o aceite final.
3. Quanto à formatação:

## **A-Página de rosto:**

- a) Título do artigo;
- b) Resumo do artigo em Português (05 linhas) ou Espanhol, conforme a língua original do artigo;
- c) Resumo do artigo em inglês;
- d) Nome e titulação do(s) autor(es);
- e) Endereço e telefone de contato do autor responsável pelo encaminhamento do artigo. E-mail do autor, instituição que trabalha.

## **B- Corpo do trabalho:**

- a) Título: Em maiúscula e em negrito, separado do texto por um espaço;
- b) Digitação: Programa Word para Windows;

## **C-Formatação:**

- a) Papel tamanho A4;
- b) Margem superior com 3,0 cm;
- c) Margem inferior com 2,5 cm;

- d) Margem esquerda com 3,0 cm;
- e) Margem direita com 2,0 cm;
- f) Fonte Times New Roman;
- g) Tamanho da letra 12 pontos;
- h) Espaçamento justificado;
- i) Espaçamento entrelinhas 1,5;
- j) Páginas numeradas;
- k) Referências Bibliográficas: ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT em vigor.
- l) Citações e notas: devem ser observadas as normas da ABNT em vigor.
- m) Quantidade de páginas:
  - Mínimo de 12 páginas;
  - Máximo de 20 páginas.

#### 4. Resenhas:

A revista Educação em Foco também publica resenhas, que devem atender às seguintes orientações: a) devem referir-se à obra relacionada Educação; b) devem ser redigidas em língua portuguesa ou espanhola. No caso de serem redigidas em língua inglesa ou francesa, devem ser acompanhadas da respectiva tradução; c) devem ser inéditas, conter a identificação completa da obra e ter extensão de até 18.000 caracteres (com espaços), incluindo, se houver, citações e referências bibliográficas; d) devem se estruturar a partir de uma descrição do conteúdo da obra, com fidelidade a idéias principais, fundamentos, metodologia, bem como análise crítica, ou seja, um diálogo do autor da resenha com a obra; e) devem apresentar qualidade textual em termos de estilo e linguagem acadêmica.

As etapas para avaliação das resenhas são as mesmas usadas para artigos.

## 5. Encaminhamento:

- Pelo cadastro no site da revista no endereço eletrônico: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>
- Dúvidas: [revista.edufoco@ufjf.edu.br](mailto:revista.edufoco@ufjf.edu.br)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico

Revista Educação em Foco

Campus Universitário/ Cidade Universitária

Juiz de Fora – Minas Gerais | CEP: 36036-330

Site da Revista: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>