

# Educação em Foco

## UFJF



Juiz de Fora – MG - Brasil

ISSN: 0104-3293

Ed. Foco	Juiz de Fora	V.23	n.2	p. 01-355	Maio 2018 Agosto 2018
----------	--------------	------	-----	-----------	--------------------------



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..... 406

GRUPO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO DIREITO  
SOCIAL À EDUCAÇÃO: ENSAIO INTERPRETATIVO .. 408

*Marlos Bessa Mendes da Rocha*

A CIDADE E O CONSERVATÓRIO NA CONSTRUÇÃO  
DE SUJEITOS..... 430

*Anderson Ferrari*

INTENCIONALIDADES PRESCRITIVAS, SENTIDOS  
NEGOCIADOS: SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PARFOR  
EM CODÓ-MA (2010-2014) ..... 452

*José Cláudio Sooma Silva*

*Rosana Maria de Souza Alves*

A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM NAS PROPOSTAS  
CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
JUIZ DE FORA..... 472

*Andreia Rezende Garcia-Reis*

CURRÍCULO EDUCACIONAL: ALGUMAS  
PONDERAÇÕES DE PROFESSORES ..... 498

*Lucimar Araujo Braga*

*Ana Lúcia Pereira*

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA  
A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NO  
ENSINO SUPERIOR..... 520

*Susana Couto Pimentel*  
*Sátilla Souza Ribeiro*

ANÁLISE DE ERROS NA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES  
MATEMÁTICAS COM CRIANÇAS ..... 540

*Marcelo Henrique Oliveira Henklain*  
*Priscila Mara de Araújo Gualberto*  
*João dos Santos Carmo*

A OBRIGATORIEDADE DA PRÉ-ESCOLA E AS  
REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS..... 568

*Julcimara Trentini*  
*Rosânia Campos*

SOBREVOO E TRILHAS DA PESQUISA: CAMINHOS  
PARA OLHAR A EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 590

*Marta Nidia Maia*

---

**RESENHA..... 608**

LOS NIÑOS QUE FUIMOS: HUELLAS DE LA INFANCIA  
EN COLOMBIA ..... 609

*Carlos Alberto Moreno González*

DECIFRA-ME OU TE DEVORO: ESTUDOS SOBRE O  
MOVIMENTO ESCOLA “SEM” PARTIDO ..... 623

*Larissa Pereira Reis*



## APRESENTAÇÃO

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 500 e 1000 exemplares. Desde 2002, buscando ampliar as formas de acesso, a revista *Educação em Foco*, além de publicar no formato impresso, passou a disponibilizar a partir de então



seu conteúdo 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 plataforma 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 revista *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 todos uma boa leitura!!!

Daniel Cavalcanti e Aimberê Quintiliano

# GRUPO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO: ENSAIO INTERPRETATIVO

*Marlos Bessa Mendes da Rocha<sup>1</sup>*

## Resumo

O foco do trabalho é a relação do grupo escolar com a formação de novo tempo histórico na política pública de educação. O tempo novo se caracterizou pelo protagonismo fundamental do Estado no financiamento educacional e na preocupação de abrangência de todas as crianças na idade escolar. Os dois traços são indicativos de uma transformação histórica profunda das relações jurídico-políticas na sociedade brasileira, pois começa a ocorrer entre nós algo que já estava colocado no Ocidente, qual seja a formação do moderno direito social à educação. O fundamento teórico é a categoria tempo histórico nos termos definidos por Paul Ricoeur. São fontes: o Arquivo Público Mineiro (BH), jornais de época, além de fontes encontradas em algumas instituições escolares da Cidade de Juiz de Fora

**palavras-chave:** grupo escolar, direito social à educação, tempo histórico

## EL GRUPO ESCOLAR Y LA FORMACIÓN DEL DERECHO SOCIAL A LA EDUCACIÓN: ENSAYO INTERPRETATIVO

## Resumen

El foco de este trabajo es la relación del grupo escolar con la formación de nuevo tiempo histórico en la política pública de educación. El nuevo tiempo se caracterizó por el protagonismo fundamental del Estado en el financiamiento

<sup>1</sup> Universidade de Juiz de Fora - UFJF

educativo y por la preocupación en la cobertura de todos los niños en edad escolar. Los dos trazos son indicativos de una transformación histórica profunda de las relaciones jurídico-políticas en la sociedad brasileira, por lo cual, comienza a ocurrir entre nosotros algo que ya estaba colocado en occidente, cual sea la formación moderna de derecho social a la educación. El fundamento teórico es la categoría tiempo histórico en los términos definidos por Paul Ricoeur. Son fuentes: el archivo público Mínero (BH), diarios de la época, más las fuentes encontradas en algunas instituciones escolares de la ciudad de Juiz de Fora.

**palabras claves:** grupo escolar, derecho social a la educación, tiempo histórico

## THE SCHOOL AND THE CONSTITUTION OF THE SOCIAL RIGHT TO EDUCATION: INTERPRETIVE ESSAY

---

### Abstract

The new time has characterized by the fundamental leading of the State in the educational funding and the commitment to scope of all. The focus of this article is the relation of the school to the constitution of new historical time in the education's public policy school – age children. The two criteria are indicating of a deep historical change of the legal-political relations in the Brazilian society because it begins to take place for the Brazilian context something already placed in the Western, namely, the constitution of the modern social right to education. The theoretical ground is the category of historical time as defined by Paul Ricoeur. The sources are: The Mineiro Public Archive (BH); newspapers, beside of sources found in some institutions in the city of Juiz de Fora.

(Key-words: school, social right to education, historical time)

## O GRUPO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO: ENSAIO INTERPRETATIVO

O trabalho que apresentamos é um ensaio interpretativo que dará lugar a investigação efetiva sobre atas escolares, periódicos de época e legislações educacionais mineiras da década de 1920.<sup>2</sup> O objeto de investigação é a constituição do grupo escolar enquanto instituição de novo tipo que aponta para um novo tempo histórico da política pública de educação, que se caracteriza pelo protagonismo fundamental do Estado no financiamento educacional e na preocupação com a abrangência de crianças na faixa de idade da escolarização. Esses dois traços são indicativos de uma transformação histórica profunda das relações jurídico/políticas na sociedade brasileira, pois começa a ocorrer entre nós algo que já estava colocado nos países centrais do Ocidente, bem como no nosso entorno (Argentina, Uruguai, Chile), qual seja o surgimento da educação como direito social dos indivíduos.

A historiografia da educação brasileira costuma acentuar a formação do grupo escolar como fruto da intencionalidade de elites políticas republicanas de criarem uma marca renovadora na educação brasileira. O grupo escolar, com sua nova arquitetura, suas preocupações higienistas, pedagogia intuitiva e não meramente memorial, marcam o novo tipo de escola. Ora, sabemos que a nova escolaridade não apenas não se expandiu suficientemente nesses primórdios da república, substituindo a velha escola singular, pois ela continuou existindo acentuadamente até a quarta década republicana, como também não se alterou a esse tempo (até o final da 3ª década) um paradigma de política pública de educação proveniente da última década do Império, qual seja de que a educação expandir-se-ia com a colaboração da sociedade e segundo as possibilidades do Estado, sem qualquer compromisso de abrangência de todas as crianças na idade de educação obrigatória. A persistência do antigo paradigma

<sup>2</sup> Este projeto contou com o apoio financeiro da FAPEMIG e do CNPQ

resultou em ausência de verba obrigatória à educação nos orçamentos dos entes federativos, bem como no não protagonismo público na expansão da educação elementar, buscando a contrapartida da colaboração da sociedade para o enfrentamento de tal tarefa. A nossa interpretação da política de educação nos primórdios da República marca esses traços como expressivo de um tempo histórico em que o direito à educação ainda não estava colocado entre nós.

O direito à educação começa a se esboçar aqui somente a partir da década de 1920 (4ª década republicana), quando a “preocupação” com a universalização do ensino elementar torna-se critério da política pública do setor, vale dizer, instala-se a abrangência da escolaridade de todas as crianças na idade obrigatória como um “horizonte de expectativa” ou de futuro a ser levado em conta pelo Estado.<sup>3</sup> Nossa pesquisa tem como objeto precisamente esse tempo histórico, que poderíamos chamar de tempo de instalação da modernidade educacional brasileira. Aí se configura a emergência do novo, mas também tempo de hibridismos por conta da permanência de critérios antigos, que continuam a marcar a instituição escolar e a cultura escolar. A configuração de novo e de velho não é, entretanto, meramente um tempo de transição, porque o sentido de desdobramento da escolaridade e da cultura escolar não está previamente determinada pela instalação do novo em detrimento do velho, pois há que se explicar as razões da permanência do velho no novo tempo.

---

<sup>3</sup> É preciso atentar que a questão da universalização do acesso à escola, ao se estabelecer historicamente como horizonte de futuro ou de expectativa, não remete necessariamente a sua realização sociológica, pelo menos em termos imediatos. Trata-se de um vetor do novo tempo que atua como preocupação necessária à política e que desafia o gestor público a partir de então. A mais plena realização do tempo histórico pode se desdobrar por anos. No caso da educação brasileira, parece estar nos anos da década de 1970 a massificação efetiva do acesso à escola. Porém, a questão certamente não se esgota nas possibilidades do acesso. A permanência da criança e do jovem na escola e a complexa questão da eficiência pedagógica são temas ainda pertinentes a esse tempo histórico da modernidade escolar, significando que ele em grande medida ainda nos perpassa.

Antes de justificar o surgimento entre nós desse direito social, no contraponto com uma política de educação bem mais antiga, que se justificava estritamente como decorrência da natureza de *res publica* do Estado que aqui se queria construir, portanto como razão política, queremos destacar uma inflexão na linha interpretativa que viemos tecendo ao longo das pesquisas e dos trabalhos anteriormente publicados. Lá, dizíamos, polemizando com uma historiografia predominante, que o grupo escolar não trazia em si mesmo um sentido novo para a política de educação republicana. A inovação historiográfica contemporânea precisaria romper com a ideologia dos primeiros republicanos que quiseram fazer da educação o campo visual-contemplativo do novo regime, não apenas anulando tudo que antes se fizera na matéria educacional, mas também obscurecendo as heranças ainda muito fortes deixadas pelo antigo regime. Defendemos, então, e ainda o fazemos, que essas heranças, especialmente a política do livre-ensino, foram impeditivas de que se estabelecessem entre nós, nos primórdios da república, as novas relações jurídico-políticas do direito social no campo da educação, na forma como já estava se colocando no Ocidente no último quartel do Dezenove. Portanto, haveria um sentido político mais profundo do que vinha ocorrendo nas primeiras décadas republicanas, de conservação de heranças, que a nova instituição (o grupo escolar), criada pela república, não era capaz em si mesma de modificar.

Entretanto, para além daquele viés interpretativo da política pública de educação sobre as primeiras décadas republicanas, que nos opusemos, existe também em nossa historiografia educacional outra abordagem sobre o grupo escolar, já agora destacando a cultura escolar que o construiu. Esse outro enfoque, embora em muitos trabalhos ainda subordinado à angulação criticada, acrescentam um novo olhar que revela um processo autoconstitutivo da nova instituição. O grupo escolar não nasceria pronto, mas iria se constituindo gradativamente como escola graduada, superando a lógica

das escolas isoladas e das escolas agrupadas: nova arquitetura, incluindo novos espaços, centralidade administrativa da unidade, novas exigências na regulação do trabalho do professor, ordenação das aulas e distribuição dos alunos sob critérios mais homogeneizantes, seriação de turmas, nova pedagogia. Embora haja modelos a seguir, vindos de influência externa, o processo efetivo de constituição da nova escolaridade entre nós é longo e diferenciado, segundo também o lento processo de criação da nova instituição pelos vários estados nacionais, bem como do centro das cidades para as regiões urbanas mais periféricas. O conceito de história conectada, trabalhado por Diana Vidal, nos parece adequado para dar conta desse processo de apropriação criativa que aqui fizemos daquela influência externa (Vidal, 2005, p.66-9).

Nossa hipótese para o difícil processo de criação e ampliação (distribuição pelos estados federados) da nova escolaridade entre nós, proposta e criada em São Paulo já no início da república, é àquela razão estrutural, qual seja a de sermos historicamente retardatários (em relação ao mundo de referência e ao nosso próprio entorno) na absorção do novo tempo público, que aponta para uma educação compreendida como direito dos indivíduos. As heranças do passado, especialmente da fase final do império (última década), são decisivas para esse retardamento, conforme procuramos demonstrar em outro trabalho (Rocha, 2010). Em nosso entendimento, apenas na década de 1920, e jurídico-constitucionalmente apenas a partir de 1934, ingressamos mais decisivamente no novo tempo, deixando claro que se trata de um tempo histórico ainda vigente, vale dizer, a sua plena realização ainda nos compete. Não obstante, o novo tipo de escolaridade, o grupo escolar, em decorrência da natureza intrínseca da nova instituição, de caráter massificador do acesso à escola, embora gradativamente constituída, apontaria para esse novo tempo histórico. Não por acaso, verificamos em nossos levantamentos sobre a criação de grupos escolares na cidade de Juiz de Fora, uma forte demanda popular ao poder

público, já na década de 1910, não apenas por mais escolas, mas pela constituição de grupos escolares.

Como dissemos acima, há uma inflexão no nosso olhar. Já não queremos perceber apenas as heranças impeditivas do novo tempo educacional, mas também o processo de entrada no tempo da educação como direito social dos indivíduos. Trata-se de perceber, então, o processo da transição histórica. Diga-se que, por mais que a república tenha introduzido a nova instituição, o grupo escolar, ele não decorreu apenas do novo regime. Uma historiografia da educação recente tem revelado que no império não apenas se expressou a crítica ao velho modelo escolar, mas criaram-se experiências novas, especialmente no Rio de Janeiro, através das escolas agrupadas, bem mais próxima da nova instituição (Schueler/Magaldi, 2008). Não há que desprezar também as antigas denúncias dos nossos ministros do Império (Paulino de Souza, entre outros tantos) que não se cansaram de denunciar à Assembléia Geral o estado calamitoso da educação nacional, bem como a do Município da Corte, procurando sensibilizá-la para a ordenação de mais verbas à educação, embora sem muito sucesso (Moacyr, 1937). A política do império na matéria educacional possuía, portanto, um sentido ambíguo: se, por um lado, soube apontar as mazelas da situação educacional e despertar uma consciência crítica que se transmitiu à república, por outro, criou na sua fase final a matriz do livre-ensino, herdada pelos republicanos, que retardou a entrada no tempo histórico dos direitos sociais na educação.

Retomando o argumento de que se vive nessas primeiras décadas republicanas uma fase histórica de transição, entre uma compreensão pública da educação como razão de Estado, ou razão política, e uma nova compreensão como direito social, queremos ressaltar o aguçamento da nossa percepção para o que efetivamente está apontando o novo tempo, a despeito das resistências das políticas públicas, ou das formas ambíguas de como ela procede para enfrentar as novas exigências sociais. No item seguinte deste trabalho, procuraremos destacar



alguns eventos que nos parecem significativos, procurando demonstrar a fertilidade de nossa linha interpretativa para torná-los compreensivos. Por ora, para fechar este tópico, queremos apenas justificar o argumento decisivo da nossa compreensão: a mudança de tempo histórico.

Do ponto de vista da nossa historicidade, dos nossos registros como nação, há uma historiografia da educação, voltada para o Dezenove, que nos diz que a preocupação com a educação ao longo do século, seja aquela registrada nas leis nacionais ou nas inúmeras legislações provinciais, seja nos debates de projetos de leis na Assembleia Geral, ainda que voltados mais especificamente para o Município da Corte, decorreria de um projeto civilizatório que se comprometia com a construção da nação.<sup>4</sup> Nesse sentido, a historiografia da educação nessa vertente contraria interpretações gerais sobre aquele século que o tomam apenas preocupado com a construção do Estado, como o faz José Murilo de Carvalho em bibliografia mais antiga (Carvalho, 1996). Assim, a construção da nação está colocada desde os primórdios da nação independente. Em texto nosso acima citado, afirmamos que não se trata apenas de um vago processo civilizatório, mas algo que decorreria da própria natureza do Estado moderno que aqui se tentou constituir. A educação significava exigência de incorporação do povo livre à nação, ou constituição de sua sociedade civil, ainda que entre nós prevalecesse os processos de seletividade social e política para a construção da sociedade que dali resultava. Nessa linha argumentativa, a justificação pública para educação, ao longo daquele século, é simplesmente a de ser uma razão de Estado. Portanto, seu compromisso não é com a abrangência de crianças e jovens em idade escolar, mas apenas com a gradativa expansão, já que o processo de incorporação da sociedade civil à sociedade

<sup>4</sup> Inúmeros trabalhos historiográficos podem ser vinculados a essa vertente. Na coletânea História da Educação em Minas Gerais, organizada por Ana Amélia Lopes (e outros), há alguns trabalhos nessa linha. Cito especialmente dois deles: (Gouveia, 2002) e (Chamon, 2002)

política também se dá ao longo do tempo sob critérios que relativizam o alcance.

Trata-se, então, de uma significativa transformação histórica a passagem da preocupação pública de simples ampliação da escolaridade para as exigências sociais de abarcar todas as crianças e jovens na idade obrigatória à escola.<sup>5</sup> Portanto, a questão da abrangência da política de educação é um traço decisivo do novo tempo histórico, expressando a transformação jurídico/política acima aludida, qual seja o surgimento entre nós da educação como direito social. Ao lado dessa nova exigência histórica, decorreriam outras dimensões, como o protagonismo do Estado na oferta do ensino obrigatório, a constituição de verbas orçamentárias constitucionais que garantam aquele direito social, uma nova formulação da questão da obrigatoriedade escolar, que, como dissemos em nota acima, provém de um tempo anterior, porém motivada por outras razões.

Muitas das dificuldades de uma historiografia educacional brasileira contemporânea, que tem a pretensão de criar uma história comparativa, fundada nos estudos das políticas de educação regionais (estaduais), nascem precisamente da ausência de embasamento na categoria do tempo histórico. O tempo histórico é um tempo público, portanto holístico, que estabelece fases de articulação das

---

<sup>5</sup> A questão da obrigatoriedade na educação é bem mais antiga que o tempo da constituição da educação como direito social. Ela se expressou ao longo do Dezenove através das regulamentações provinciais. Entretanto, o significado dessa antiga obrigatoriedade não é o mesmo daquele do novo tempo, o do direito social. Segundo nossa interpretação, ao longo do Império duas razões, ambas razões de Estado, impulsionaram a obrigatoriedade escolar. A primeira tem a ver com aquela pretensão originária constitutiva da nação independente, qual seja formá-la como nação moderna, vale dizer, constituída como Estado de direito e sociedade civil, segunda a definição de Hegel; portanto, a obrigatoriedade é um dever cívico que cabe ao Estado exigir. A outra razão da obrigatoriedade dá-se ao final do Império quando se torna atenuado o argumento civil da razão fundadora, e se o substitui pela obrigação do Estado de enfrentar, com a colaboração da sociedade, a formação escolar de massas, que deixadas a si mesmo assumem caráter destrutivo ao Estado e à sociedade. Ver a respeito: (Rocha, 2010, p. \_\_\_\_)

contingências históricas. Ele nos permite perceber de que tempo viemos e no que se constituiu a mudança histórica. Trata-se de uma categoria fundamental no processo interpretativo da história, construindo-se como narrativa, descolando assim a história da história, ou seja, interpretações separadas dos processos naturais dos eventos históricos.<sup>6</sup> Voltando a questão dos estudos comparativos, parece-nos crucial estabelecer o critério da comparação. Para que a comparação seja possível, é necessário estabelecer em relação a quê se compara sob pena de que as características das situações históricas diversas que se pretende comparar serem incomensuráveis. Não há outro critério senão o da temporalidade histórica, vista naturalmente para além da sua dimensão cronológica. Quais são as marcas fenomenológicas de um tempo histórico?<sup>7</sup> O que registra a mutação desse tempo? Pensamos que são a partir dessas questões que podemos perceber em quê medida determinada

---

<sup>6</sup> A confusão entre as duas dimensões da história, a interpretação e a historicidade dos eventos, marca o que se chama de historicismo, proveniente da velha tradição do romantismo alemão, que oferece como compreensão histórica a própria causalidade dos eventos, eximindo-se da construção de um sentido que ali se fundamente e que articule interpretativamente o todo como marcas de um tempo histórico. Exatamente porque não se confunde com a historicidade dos eventos, a interpretação é sempre aberta, sujeita a redefinições próprias da compreensão narrativa, cuja justificação última é o tempo do intérprete, ou seja, os sentidos (pertinentes) que o olhar do tempo do analista lança ao passado, comprometido que está com um posicionamento no seu tempo. Para melhor fundamentação da perspectiva epistemológica, ver a respeito: (Ricoeur, 2010, cap.VII)

<sup>7</sup> Para Ricoeur o tempo histórico possui uma dupla face: tempo cósmico ou cronológico ou do calendário, e tempo fenomenológico, que remete às experiências de mundo expressa pela narrativa. Também o tempo do calendário é uma produção fenomênica do vivido, já que é através da experiência de passado, presente e futuro que ele se estabelece. Porém, o tempo cronológico se fixa como pontos axiais no eixo do contínuo temporal, permitindo a marcação cósmica. O acontecimento histórico registra-se então duplamente: pelo tempo do mundo, tempo do calendário, e pelo tempo vivido, marcado pela enunciação, pela narrativa. Toda narrativa será sempre expressão de um tempo histórico. É através da narrativa que o tempo do mundo se re-inscreve no tempo humano. Ver a respeito: (Ricoeur, 2010, cap.7)

realidade histórica ingressa em tempo novo ou permanece estritamente presa aos traços de uma tradição.<sup>8</sup>

A tradição da educação brasileira é bem mapeada pela historiografia da educação, não apenas a contemporânea. Os escolanovistas, no seu manifesto de 1932, bem detectaram traços fundamentais dessa tradição, denunciando os dualismos educacionais (escola para o povo X escola para elites; ensino para trabalho X ensino intelectual), o descompasso entre escola e vida, os formalismos pedagógicos, a não universalidade da educação básica, a não comunicação entre as várias esferas do ensino (ausência de sistema educacional), o autoritarismo do *magister dixit*, colocando no lugar o ensino ativo e experimental. Ao lado dessas denúncias que caracterizavam a tradição educacional brasileira, apontaram um novo tempo a que deveria corresponder um novo “padrão escolar”, utilizando termo mais especificamente da lavra de Anísio Teixeira. Essa consciência do novo tempo, comprometido com a universalização do ensino e com a superação daqueles traços, é algo em grande medida esquecido na historiografia contemporânea da educação. O nosso projeto interpretativo encontra-se comprometido com aquela tradição do pensamento educacional brasileiro, mais especificamente com o resgate daquela consciência de tempo histórico que os nossos escolanovistas souberam expressar.

## POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS

Caso tenha algum fundamento os critérios fenomênicos da temporalidade histórica acima aludida, que apontaria para a modernidade (contemporaneidade) educacional brasileira, podemos então pensar que essas primeiras décadas

---

<sup>8</sup> A percepção do tempo histórico como categoria para pensar comparativamente sistemas educacionais não é novidade na historiografia da educação. A primeira publicação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), intitulada *Educação no Brasil*, publicou em 2001 um trabalho de Mariano Narodowski (Narodowski, 2001), ex-presidente da Sociedade Argentina de História da Educação, que se constitui como referência para essa abordagem.

republicanas são fortemente marcadas como fase histórica de transição. Pesada herança do passado imperial permaneceu, de escolaridade fundada basicamente na *escola isolada*, com algumas experiências restritas de *escolas agrupadas*; porém, bem mais do que apenas modelos institucionais, permaneceu também a herança que decorreu fundamentalmente da preservação na república de um princípio ordenador da política pública de educação, estruturado legalmente na última década do império (Decreto-lei Leôncio de Carvalho, 1879), qual seja o princípio de que em matéria educacional cabia ao Estado apenas ordenar e complementar as ações provenientes da sociedade. Tomou-se como moderno em educação, no contraponto com o que efetivamente ocorria no mundo de referência, como bem denunciou Rui Barbosa nos seus *Pareceres*, as políticas de estimulação do *self-government*, entendidas entre nós como livre-iniciativa da sociedade para ofertar ensino. Livre ensino significou aqui, ao invés do livre-pensar, proveniente da experiência alemã, livre oferta de ensino pela sociedade com controle público apenas restrito à dimensão moral. É essa fundamentalmente a herança deixada pelo império à república no que se refere à educação.

Entretanto, experiências de escolas primárias agrupadas e seriadas se colocavam no mundo, impulsionadas por um processo de universalização do ensino fundamental que já despontava em muitas nações. A educação transformava-se num mundo que nos servia de referência em direito social, sem que isso fosse aqui percebido, senão por algumas ilustres cabeças. A nossa hipótese é que essas primeiras experiências de grupo escolar, que viemos constituindo vagarosamente nos vários estados federados ao longo das primeiras três décadas republicanas, estão fortemente marcadas tanto pelo princípio da responsabilização da sociedade pela educação, não fundamentalmente do Estado, bem assim como pela velha matriz de compreensão da educação como razão política, vale dizer, cuja expansão dá-se não como exigência de universalização, mas como decorrência das necessidades de expandi-la na medida do possível, sempre submetida às

conveniências das políticas de governo. É isso que faz, p.ex., o estado de Minas Gerais, em 1901, frente à crise orçamentária vivida, suspender inúmeras escolas públicas estaduais em todos os municípios mineiros, inclusive escolas normais, sem maiores protestos públicos; ao contrário, com a compreensão geral da “opinião pública”, expressa pelos jornais, do momento vivido pelo estado. Ora, isso é bem indicativo de que não há ainda a consciência pública da educação como um direito social constituído.

A hipótese acima aludida nos dá parâmetros para avaliar tanto o que se passa na política pública de escolarização, como no interior da cultura escolar. No que se refere à primeira dimensão, a política pública, há inúmeros aspectos que já viemos detectando em nossas pesquisas. A criação dos grupos escolares na cidade de Juiz de Fora bem evidencia um processo relutante do estado nos gastos com educação. Os dois primeiros grupos escolares da cidade, o primeiro criado em 1907, constituíram-se num mesmo prédio já existente, o palacete Mafalda, no centro da cidade. O terceiro, criado em 1909, também ocupou um prédio público já existente (o Conselho Distrital), num bairro pouco mais afastado do centro. O primeiro grupo escolar, com prédio especificamente criado para tal, foi inaugurado somente em 1917 (4º grupo escolar), após muita pressão popular que venceu fortes resistências. Mas, mesmo assim, em construção pequena, pouco adequada, dez anos após substituída por outro prédio. Esse itinerário de contingências parece revelar a relutância do estado mineiro com o investimento educacional, acostumado que estava com a criação de escolas em prédios cedidos pelos municípios ou particulares. Esse mesmo processo resistente da política pública educacional na criação de grupos escolares parece também ter ocorrido em Belo Horizonte, conforme nos indica certa historiografia (Faria Filho, 2000).

Ainda na dimensão da política pública, alguns outros aspectos têm nos chamado a atenção em pesquisas nossas recentes. A questão higiênica que começa a aparecer nessa virada

dos séculos, a partir do surgimento de maiores aglomerados urbanos, reflete-se na instituição escolar. Os prédios escolares da nova instituição deveriam corresponder às exigências sanitárias que se colocavam na cidade, precisamente porque se tratava de uma escola para muitos. É o viés de uma escola de massas, correspondendo à natureza da nova instituição, que determina primariamente o higienismo escolar, ao invés de fatores ideológicos autoritários, de resto comuns a toda aquela geração. Essa nos parece uma angulação sobre os estudos do higienismo na educação ainda pouco trabalhada. De modo mais geral, a pertinência de questões relativas ao urbano e à escola, vale dizer, de como a escola incorpora a experiência da cidade, precisaria ser melhor situada no tempo histórico. A nosso ver, o adensamento urbano é um forte vetor impulsionador da escola de massas, portanto do novo tipo de instituição escolar, o grupo escolar, o que não significa em si mesmo a universalização do acesso. Esta decorre de luta política nascida num tempo histórico que ainda nos perpassa. De qualquer forma, as experiências do urbano estão na raiz constitutiva da nova instituição escolar, como bem revelam os trabalhos de Luciano Mendes (Faria Filho, 2000) e Cynthia Greive (Veiga, 2002).

Outro aspecto, ainda no âmbito da política pública, diz respeito aos estudos sobre caixa escolar. A instituição é antiga, proveniente do período imperial, pois toda a educação pública primária do período histórico voltou-se para crianças livres e pobres. Não faltaram regulamentações provinciais com a pretensão de garantir vestimenta adequada para a frequência escolar, bem como material didático, para quem fosse desprovido de renda para tal. A ajuda, portanto, nessa fase da política pública de educação do império, a que chamamos de período do Couto Ferraz (decreto-lei de 1854), era pública, não filantrópica, quase um direito social. Entretanto, ao final do império (última década), quando se dilui o argumento de expansão da escolaridade como exigência da formação cidadã do povo, substituído pelo argumento de evitar o

crescimento da marginalidade social – período da política de ensino-livre – tem-se um acento no caráter filantrópico, com apelo à sociedade, para que crianças pobres freqüentem a escola. No momento histórico contemporâneo de uma escola mais massificada, o caixa escolar parece mudar novamente a sua natureza, retornando à dimensão pública que tivera lá nas primeiras regulamentações sobre o tema no império. Há um gradativo abandono do apelo à sociedade como um todo (constituição de livro ouro) para retornar à obrigação do Estado, agora comprometido com a universalização do ensino elementar. O apelo à sociedade para o caixa escolar parece ainda vigorar na nova fase, porém de forma restrita às famílias das crianças escolarizadas e às iniciativas festivas da própria escola. De resto, esse caráter permanece ainda hoje, porém é visível o sentido da evolução que transforma o caixa escolar em instituto público, que exige regulamentação formal e conselho responsável na gestão, com verba de origem predominantemente pública.

O que se passa no âmbito interno ao grupo escolar, a cultura escolar, é algo que precisamos desenvolver em nossas investigações, ainda muito restritas à política pública.<sup>9</sup> No

---

<sup>9</sup> A definição de cultura escolar como cultura interna à escola tem referência em trabalhos que marcam a nossa historiografia, tais como: Chervel (1990) e Julia (2001). Eles acentuam um fazer escolar que não é mero reflexo das normatividades educacionais definidas pelas políticas públicas. A escola é lugar de uma criação cultural que lhe é própria. Dito isso, cabe ressaltar a dimensão temporal que tal cultura escolar instala na escolaridade. Segundo Dominique Julia, em texto referido acima, ao lado do espaço escolar específico e do corpo profissional de professores, a formação da escola graduada é traço fundamental para tal constituição. Portanto, cultura escolar primária somente ocorre em sentido estrito com a construção da moderna escolaridade da escola graduada, vale dizer, o grupo escolar. Numa leitura que já não é do autor, mas nossa, o que antes se tinha era uma escolaridade do letramento, ou seja, a cultura expressa pela antiga escola faz parte do movimento social/político amplo das sociedades civis/Estados modernos de valorizarem a escrita em detrimento da oralidade. No mais, a escola adapta-se à vida. O professor é alguém da comunidade local, o tempo da escola é o tempo da disponibilidade, o espaço escolar pouco se diferencia dos demais espaços de habitação do lugar, o material e a rotina escolar é suficientemente simples para pouco alterar as condições da vida. A cultura escolar surge como dimensão interna à escola quando esta passa a ser uma escola para muitos. Como



entanto, também nesse âmbito, a nossa hipótese continua plausível, pois o que ali se passa não pode ser senão marcas de uma temporalidade, da mesma forma que políticas mais globais. Como indicamos no tópico acima, a historiografia sobre cultura escolar tem indicado um processo gradativo de auto-constituição da instituição. Pensamos que se pode perceber, então, o sentido da evolução para uma cultura escolar moderna. O cuidado epistemológico aqui é com a recaída num teleologismo de tipo hegeliano, onde o destino está dado, vale dizer, o sentido do fim encontra-se plenamente estabelecido. Nosso fundamento, no entanto, é outro. A nossa suposição é de que a contingência do mundo não apenas modifica as etapas de um processo, mas pode alterar o seu fim. Não obstante o fundamento, isso não impede a percepção de um sentido de transformação, já não como destino final de um tempo histórico, mas como *horizonte de expectativa*, usando o conceito de Reinhard Koselleck, que decorre de uma experiência de mundo que o provocou (Koselleck, 2006). Nesse entendimento, as expectativas de futuro não são meras especulações, tampouco projeto implicitamente determinado por sentido previamente estabelecido, mas projeções fundadas em experiências vividas, portanto, algo suscetível de objetivação.

Para dar um exemplo de como o nosso enfoque teórico aborda a cultura escolar, entendida como esfera interna à escola, remetemos a um evento comum na organização do espaço escolar, especialmente dos pátios, nos primeiros grupos

---

diz Luciano Mendes, em tese já referida, “... através da seriação, (a escola) criava a possibilidade do ensino simultâneo e de muitos outros ‘imperativos pedagógicos’ necessários ao estabelecimento de uma escolarização de massa.” (Faria Filho, 2000, p.36) O vetor originário constitutivo da cultura escolar, portanto, é o surgimento dessa escola para muitos, própria ao mundo urbano, com decisiva participação pública. Conceitos como “forma escolar” ou “gramática da escola”, da qual se utilizam historiadores para pensar a cultura escolar, são então prenes do suposto de uma educação que precisa abarcar um público bem mais amplo do que antes se tinha. A cultura escolar, como conceito que especifica o que se faz no interior da escola, nasce assim comprometido com o processo histórico de constituição do direito à educação na contemporaneidade.

escolares, qual seja a separação de gênero ali estabelecida. A historiografia da educação, que trabalha com cultura escolar, costuma interpretá-la como manifestação da exigência da nova instituição de exercer o controle sobre o público escolarizado, da mesma forma como o faz com os professores da escola, através dos diários de classe, bem como sobre a própria escola, através dos inspetores escolares. Enfim, o novo modelo institucional exacerbaria o controle em geral como forma de corresponder às novas exigências de racionalidade suscitadas pelo novo tempo promovido pelo avanço da urbanização e dos processos de produção capitalista. Nossa interpretação é diferente. O que ali ocorre, a separação de gêneros, não é outra coisa senão prevalência na nova instituição de velhos critérios que existiam na antiga escola isolada, que levava a uma duplicação de escolas: escolas para meninos e escolas para meninas. Quando se criam os grupos escolares, na impossibilidade de duplicar custos, aproveita-se a experiência das escolas isoladas mistas, já existentes no final do império (de crianças até 10 anos), porém mantém-se a separação no pátio escolar, pois ali bastava a construção de um muro. Trata-se, portanto, de uma sobrevivência do velho critério de separação dos gêneros, fruto do patriarcalismo da sociedade brasileira que perpassou todo o Dezenove.

Assim, outros tantos exemplos interpretativos suscitados pela historiografia da cultura escolar poderiam ser redimensionados sob o critério do tempo histórico. É bom atentar para o que está em jogo na interpretação que aqui aventamos. Os novos sentidos de racionalidade, de controle, de sociedade escolarizada, de seriação, de pedagogia fundada na visão (método intuitivo), que perpassam a nova instituição escolar, não são sentidos originários que fundam a natureza da escolaridade moderna (o grupo escolar), mas apenas derivados. O novo tempo histórico, apontado pela nova escolaridade, está fundado na ampliação da acessibilidade de público que ali está contido, que num contexto histórico de transformação da *res publica*, envolvendo a aquisição de direitos sociais pela

cidadania, implica em universalização do acesso à escola. Portanto, o novo tempo da escolaridade é fundamentalmente tempo social, tempo público, abarcando a cultura escolar, assim como a política pública de educação.

No que diz respeito aos registros de tempo, não há, assim, na nossa interpretação a dualidade entre o externo (a legislação e a política pública) e o interno à escola (a cultura escolar). Ambos registram a transformação do tempo histórico. Porém, o novo tempo sofre as contingências de heranças sociais ainda existentes. Como indicamos acima, o conceito de tempo histórico que melhor percebe essas primeiras décadas republicanas é o de transição, vale dizer, misto de surgimento de vetor do novo tempo e permanências de velhos critérios, ainda que o destino não esteja previamente determinado. Então, a cultura escolar não pode ser compreendida em si mesma, estritamente no interior do que se passa na escola, sob pena de permanecer no nível dos significados derivados. O que pode dar sentido as culturas escolares é precisamente o comprometimento das práticas com temporalidades históricas distintas que perpassam esses afazeres produzidos pela escola, sejam assumindo o vetor do novo tempo, sintonizado com a natureza da nova instituição, redimensionando heranças, sejam na permanência de antigas práticas que se reportam à velha escolaridade.

Há que se destacar que o conceito de transição do tempo histórico continua a atuar interpretativamente, não obstante o ingresso mais decisivo em novo tempo, que no nosso entendimento, no que se refere ao direito social à educação, somente começa a se constituir entre nós, de um ponto de vista constitucional, a partir de 1934. A tônica numa educação civilista, tão acentuada no período do Estado Novo, p.ex., pode assim ser compreendida não apenas em sua funcionalidade ideológica ao regime autoritário (Horta, 1994), mas também como resistência ao tempo novo, na medida em que se constituiu como reforço ao velho critério de uma educação como razão de Estado, proveniente de

tempos imperiais, em detrimento do reconhecimento como direito social dos indivíduos. Não é à toa que a Constituição de 1937 suprime a classificação da educação como direito social, bem como revoga as obrigatoriedades orçamentárias dos entes federativos. Anísio Teixeira é dos raros analistas que assim compreendeu. A despeito de certo maniqueísmo em sua interpretação das políticas educacionais do Estado Novo, ele bem soube perceber o sentido da resistência que ali ocorreu (Teixeira, 1994). Nossa interpretação, entretanto, caminhará na direção apontada pelo conceito de transição histórico, destacando as ambiguidades das ações políticas e pedagógicas dessa fase, vale dizer, propostas e ações que não podem ignorar o novo tempo histórico, tempo público, que coloca novas exigências a serem respondidas, porém que o faz relutantemente ainda muito pautadas pelos velhos critérios da tradição.

O trabalho aqui apresentado, focado na relação grupo escolar e direito social à educação, ainda se constitui como um ensaio interpretativo, que requer a sua fundamentação na hermenêutica de outros tantos documentos e legislações. Mas, de alguma forma, ele é também culminância de um conjunto de outras tantas pesquisas ao longo dos últimos 7 anos, que buscou abarcar inicialmente fases da história da educação do Império (Couto Ferraz - 1854 / Leôncio de Carvalho - 1879), que ali foram tomadas como paradigmáticas à nação do ponto de vista do tempo histórico, embora reformas do Município da Corte. Posteriormente, avançamos para algumas reformas educacionais da república, como a João Pinheiro, em Minas, em 1907, a Rivadávia Corrêa, de 1911, e a Maximiliano, de 1915, elas também sintomáticas de um tempo histórico daquela primeira fase republicana. É esse conjunto de pesquisas que nos prepara para enfrentar compreensivamente a questão mais ampla da formação do direito social à educação.

## BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, José Murilo de. *A Construção de Ordem: a elite política imperial; Teatro de Sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Relume-Dumará, 1996

CHAMON, Carla Simone. Um educador mineiro na França – A viagem do professor Francisco de Assis Peregrino em 1836. Em: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães (e outros) (orgs.) *História de Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 1 n. 2, 1990

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos Pardieiros aos Palácios. Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo (RGS): Ed. UFP, 2000

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. A construção de um projeto de formação de professores – As escolas normais mineiras no período imperial. Em: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães (e outros) (orgs.) *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002

HORTA, José Silvério Baia. *O Hino, O Sermão e a Ordem do Dia. A educação no Brasil (1930-1945)* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação (SBHE)*, n. 1, jan./junho 2001

KOSSELECK, Reinhard. Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas. Em: DO AUTOR, *Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império (Subsídios para a história da educação no Brasil, 1854-1888)*. São Paulo: Ed. Nacional, 1937, v. II (Coleção Brasileira)

NARODOWSKY, Mariano. Discontinuidades para uma história comparada de la educación en América Latina. Em: SBHE (org.) *Revista Brasileira de História da Educação Educação no Brasil*. História e Historiografia. Campinas: Autores Associados/SBHE, 2000

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Vol. 3 (O tempo narrado) São Paulo: Martins Fontes, 2010

ROCHA, Marlos B. Mendes da. O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? *Revista Brasileira de Educação*, Jan./Abr. 2010, v.15 n. 43

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de/ Magaldi, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, n.26 \_\_\_\_\_

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994

VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e Educação na trama da Cidade: A construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas Escolares. Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)* Campinas: Autores Associados, 2005



# A CIDADE E O CONSERVATÓRIO NA CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS

*Anderson Ferrari*<sup>1</sup>

## Resumo

O Conservatório de Música Lia Salgado foi fundado em 1956, na cidade de Leopoldina como parte de um projeto de educação mais amplo de investimento nas Artes. Considerando a importância deste projeto, estamos interessados em discutir os processos de subjetivação a partir deste espaço e das artes. Processos de subjetivação que dizem das diferentes maneiras e mecanismos de constituição dos sujeitos, envolvendo discursos, práticas, mecanismos, espaços, histórias. Como essa relação Cidade-Conservatório se constrói e se sustenta bem ao método arqueológico de Foucault, ou seja, uma escavação no sentido de descortinar as práticas e os discursos que foram nos atravessando e constituindo o que somos como sujeitos e “isso” que chamamos “realidade”?

**Palavras Chaves:** Conservatório de Música – Educação – Processos de Subjetivação

## THE CITY AND THE MUSIC CONSERVATORY IN THE CONSTRUCTION OF INDIVIDUALS

## Abstract

The Lia Salgado Music Conservatory was founded in 1956, in the city of Leopoldina, as part of a broader education project on investment in the arts. Considering the importance of this project, we are interested in discussing the processes of subjectivity from that space and from the arts. These processes of subjectivity reveal the different ways and mechanisms of formation of individuals, involving speeches, practices, mechanisms, spaces, stories. How is the

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



relation between the City and the Conservatory built and well supported in Foucault's archaeological method, that is, an excavation in the sense of uncovering the practices and the speeches that have been crossing us and composing what we are as individuals and what we call "reality"?

**Keywords:** Music Conservatory. Education. Processes of Subjectivity.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no campo das Ciências Políticas. Uma área de conhecimento que tem como interesse as teorias e práticas da Política. Neste sentido, podemos dizer que as cidades e as relações que se desenvolvem no seu interior constituem-se como campo problemático de investigação das Ciências Políticas. Como organizador desse campo temos as múltiplas e diversas relações de poder que atravessam os espaços e as pessoas em negociação, confronto, disputa, enfim, relações de poder que dizem da constituição dos sujeitos. Em última análise é possível afirmar que as Ciências Políticas discutem Poder. Assumindo esse foco de investigação queremos pensar o poder inspirados pelos trabalhos de Michel Foucault (1988), que dedicou parte de seus estudos a esse aspecto da constituição dos sujeitos. Para Foucault (1988) deveríamos falar em relações de poder e não em Poder, de forma que o centro de seu interesse estava nas relações, entendendo-as como um jogo de forças que atravessam as pessoas, os discursos, as práticas, enfim, que vai de um a outro em meio a esses processos que nos convidam pensar como nos tornamos "isso" que nós somos. São esses processos que aqui serão tomados como educativos que estamos interessados e que fazem com que nosso foco se desloque das Ciências Políticas para a Educação.

Com esses argumentos tomamos a cidade de Leopoldina como espaço privilegiado da pesquisa de Mestrado. E, na cidade, nos interessava, mais especificamente, o Conservatório

Estadual de Música Lia Salgado. Em funcionamento desde 1956, o Conservatório tornou-se uma instituição de formação do ensino de arte, em especial a música em Leopoldina – município da Zona da Mata mineira – com aproximadamente 51 mil habitantes e que tem sua economia centrada na atividade agropecuária. Tornou-se referência da expressão artística na cidade. Neste sentido, nos interessa pensar como esse espaço foi se constituindo e ainda hoje se mantém como espaço de constituição de sujeitos. Compreender os fundamentos desta relação no que se refere à constituição dos sujeitos era algo que nos inquietava profundamente. Procuramos analisar as relações que atravessam a constituição desses sujeitos como alunos de um Conservatório Estadual de Música, como moradores de uma cidade do interior de Minas, ou seja, como alunos e moradores de uma cidade do interior de Minas que tem um Conservatório de Música fruto de um contexto histórico, de um tempo-espaço outro que se relaciona com a ideia de cidade e de sujeito, de passado-presente. Como essa relação Cidade-Conservatório se constrói e se sustenta bem ao estilo arqueológico de Foucault, ou seja, uma escavação no sentido de descortinar as práticas e os discursos que foram nos atravessando e constituindo o que somos como sujeitos e “isso” que chamamos “realidade”?

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada a metodologia de grupo focal, constituído por dois conjuntos: o primeiro composto por alunos em curso e o segundo por alunos egressos, ambos participaram de uma entrevista aberta e filmadas, cerca de 3 horas cada uma. Além disso, também analisamos edições e artigo publicados no jornal “A Gazeta de Leopoldina” e as Atas de Fundação do Conservatório. No que concerne à metodologia utilizada, foi elaborado um roteiro de entrevistas abertas acompanhado de músicas e filmes<sup>2</sup>, utilizados como suporte e detonadores da discussão.

<sup>2</sup> Foram utilizadas duas músicas. A primeira “Mineira Gostosa, Minha Cidade”, música do compositor popular leopoldinense Serginho do Rock; e a segunda “Cidadão” composição de José Geraldo. Além disso trabalhamos também com o documentário “O Poder Transformador da Música”, que apresenta um contexto sobre o poder da música como interação com os outros aspectos da cultura.

Os alunos participantes desse trabalho foram subdivididos em dois grupos de quatro, visto que, tratava da visão de alunos que passaram pela escola e os que ainda estão em cursos. A partir desse momento, os grupos serão denominados *A.A* alunos atuais – e *A.E* – alunos egressos. Houve a preocupação em constituir grupos heterogêneos. O grupo *A.A* foi formado por alunos de ambos os sexos, na faixa etária compreendida entre 14 e 33 anos, ainda em curso, estudantes de diferentes instrumentos do curso de Educação Musical (Fundamental) e Ensino Profissionalizante (Médio). O grupo *A.E* constituiu-se por homens e mulheres com faixa etária entre 18 e 25 anos, formados em diferentes cursos técnicos oferecidos pelo Conservatório. Este artigo vai procurar estabelecer a relação da escola com a cidade, na construção de sujeitos, ou seja, como percebemos, na fala dos entrevistados, sua constituição, a partir das vivências no Conservatório, e como essas vivências influenciaram suas práticas sociais. Os sujeitos se constituem a partir das “muitas práticas discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é” (VEIGA-NETO, 2005, p. 138).

## RELAÇÃO DO CONSERVATÓRIO COM O SUJEITO

O fato de o Conservatório fazer parte do patrimônio cultural da cidade já convida os habitantes de Leopoldina e localidades circunvizinhas a repensarem o papel da arte na vida de seus cidadãos e da comunidade. Como neste processo de transfiguração do olhar, o Conservatório é um dos principais indutores da mudança de percepção dos indivíduos, no que concerne à relação entre arte e sociedade, cabe questionar quais as motivações que levaram os alunos a ingressarem nesta escola de artes. O que os impulsionou a estudar música?

*Eu acho que o Conservatório é o sonho de mamãe, ela achava bonito. Como a minha mãe não teve, ela falava vai. Então eu fui (JANY, 28 anos, A.A.).*

*Minha mãe falou do conservatório. Ela sempre gostou muito, principalmente de flauta, queria que eu tocasse para ela. Quando fiz sete anos ela me matriculou (LAIR, 14 anos, A.A.).*

*O que me levou foi minha família de músicos. Minha mãe dá aulas lá. Meu avô (paterno) também era maestro de banda. Minha avó dava aulas de piano em casa, quando pequeno minha mãe me levava para a sua sala de aula (SAMIR, 20 anos, A.E.).*

Ao analisarmos os depoimentos, observamos que os alunos foram matriculados no Conservatório para realizar a vontade de seus pais naquilo que eles não conseguiram ser ou não puderam fazer em determinados momentos de suas vidas, geralmente algo relacionado à arte ou à profissão. Essa prática demonstra uma forma de condicionar o sujeito, impedindo-o, às vezes, de viver experiências por meio de suas próprias escolhas, um exemplo do funcionamento da família como instituição disciplinar, na produção de “corpos úteis e dóceis” (CASTRO, 2009, p. 112). Mais especificamente, podemos perceber que os alunos do Conservatório foram influenciados por suas mães, fator que realça uma questão de gênero<sup>3</sup>, já que os pais tendem a influenciar seus filhos homens para o esporte, particularmente o futebol. Note-se que, em suas origens, o Conservatório era formado exclusivamente de professoras e alunas, sendo a arte uma das atribuições do papel de gênero feminino.

<sup>3</sup> Gênero está relacionado com os comportamentos masculino e feminino e não com o sexo biológico (nascer homem ou mulher). Seu conceito traz a ideia de que cumprimos “papéis”, na maneira como eles são usados no teatro, fazendo analogia, na vida social, a que existem papéis previamente determinados para os indivíduos atuarem como homens ou mulheres. Nesta compreensão, cumprimos “papéis sexuais culturalmente construídos em posições que derivam do sexo biológico a que pertencemos” (PISCITELLI, 2008, p. 24).

Se considerarmos a família como uma das instituições que regulam e disciplinam, podemos admitir que a base familiar é o ponto de partida para indagarmos a nossa constituição enquanto sujeitos. A família, como primeira instituição disciplinar, já possui discurso pautado em suas verdades - construídas conforme valores vigentes em cada época. Isto nos permite inferir que, em relação à arte, o aluno que ingressa no Conservatório já traz consigo concepções elaboradas, a partir da vivência familiar, influenciadas pelo modelo hegemônico europeu que predominou na constituição da cidade.

Entretanto, em meio século, são notórias as transformações ocorridas no âmbito da estrutura e das relações familiares no Brasil e no mundo. Em Leopoldina, não poderia ser diferente. Alterados os valores, o conceito de arte também se modifica, isto é, altera-se a “vontade de verdade” que, segundo a perspectiva foucaultiana, compreende conjunto de valores e princípios aceitos como verdadeiros em certa época. Em 1956, momento em que o Conservatório iniciou suas atividades, predominava em Leopoldina o pensamento e a influência das famílias descendentes da oligarquia agrária. Para eles, a arte era componente imprescindível da formação humanística de seus filhos. É possível que, naquele momento, o ensino musical pautado nas tradições européias atendesse aos anseios da população.

Atualmente, o modelo baseado na reprodução da música erudita européia, contrapondo-se à escassez das composições ameríndias ou africanas e de composições populares, próprias, ou de autores locais é contestado e criticado, fazendo com que os próprios alunos reivindiquem a introdução dos seus estilos musicais como forma de atrair mais alunos. Esse afastamento do que interessa a seus estudantes demonstra um entendimento de arte musical distinto que está sendo preservado pelo Conservatório no que diz respeito ao currículo. Nascido de uma tradição erudita é difícil para o conjunto de professores pensar outras propostas que rompam com essa continuidade histórica. No entanto, muitas vezes isso parte dos alunos

que acabam trazendo para o interior do Conservatório reivindicações de um tipo de música mais próxima ao que vivenciam no cotidiano da cidade, questionando assim a matriz da educação musical no Conservatório:

*Realmente o Conservatório fica preso no clássico, então vai ver que é isso, uai, pode ser, não sei. Comigo foi. Se eu não corresse atrás da MPB, lá dentro, eu não tocaria (RUBIA, 23 anos, A.E.).*

Respostas para esses questionamentos talvez tenham sucumbido no silêncio dos sujeitos, ora nos espaços do Conservatório e ora nos espaços da cidade, divididos e classificados pelo poder de controle do discurso, que na perspectiva foucaultiana, evidencia as relações de força presentes quando discutimos saber-poder. Estabelecidas entre indivíduos em disputa, o discurso muitas vezes serve a reprodução. Reprodução que está ancorada nas mãos dos alunos que trazem uma imagem idealizada do Conservatório, presa ao passado. Pode estar presente também no conjunto dos professores que mantêm um currículo tradicional erudito contra as demandas dos alunos. Independente dessas reproduções, o que nos parece importante ressaltar é o caráter produtivo do poder (FOUCAULT, 1988), ou seja, esse conjunto de ações atravessadas por relações de poder estão produzindo sujeitos e construindo ou mantendo a imagem do Conservatório como espaço da arte erudita. Mas poderíamos arriscar uma primeira resposta sobre a razão de estudar no Conservatório estar mais no gosto da mãe do que no próprio: uma defasagem entre a sociedade plural em que se vive e aquela em que predominava o modelo europeu, sobretudo no que se refere aos parâmetros da arte. Parece que o estudante não encontra na escola o que procura, ou seja, a cultura na qual está imbuído (traduzida na cultura de massa), ou, pelo menos, uma ponte entre esta e outra mais elaborada, entendendo-se cultura como “o complexo dos padrões de comportamento [...] transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade” (FERREIRA, 1988, p. 191).

Somando-se a essa defasagem cultural, surge uma frustração em relação ao instrumento que encanta o estudante: “*Eu queria estudar piano, e fui inscrito lá simplesmente para tocar flauta e violão, foi uma frustração muito grande*” (NALAN, 33 anos, A.A.). O fato de que a burocracia da escola limite a escolha do instrumento pelo qual o aluno quer se expressar musicalmente é mais uma das prováveis causas da grande evasão, tornando conflituosa a relação do sujeito com a escola.

Talvez seja necessário um longo período para que a visão crítica se faça presente, de forma expressiva, em nossa sociedade e na escola, e para que os sujeitos estejam aptos a identificar a falácia presente em certos discursos. Mas já é possível perceber, a partir de alguns dos entrevistados, certa insatisfação com a metodologia de ensino vigente e com a falta de conexão prática entre a realidade/desejo dos estudantes e o que é ensinado no Conservatório. Afinal, mudam-se os tempos, alteram-se as verdades, e a escola permanece nos moldes em que a burguesia a constituiu na modernidade: construída de cima para baixo, reproduzindo “verdades” e alheia ao desejo de sua clientela (LIBÂNEO, 2006).

*Eu acho que falta uma atualização na forma de ensinar lá... Realmente o Conservatório fica muito preso no clássico, na tradição de antigamente. Acho que tem que ter abertura para os alunos que querem aprender de imediato. Existe uma tentativa de renovação por parte de vários professores, de fazer cursos, de tentar inovar. Mas é difícil você tentar quebrar o sistema que já existe há muitos anos, é muito complicado você mudar. Essa transição é gradativa e a pessoa tem que querer (LÉCIA, 25 anos, A.E.).*

Conforme aponta a fala dos alunos, com a abertura de novos cursos, o Conservatório “Lia Salgado” permaneceu voltado para a formação de instrumentista virtuose de caráter erudito. Evidencia-se, portanto, que embora o discurso predominante na sociedade fosse o de valorização de formas não exclusivamente européias e eruditas de expressão artística,

o Conservatório não soube perceber esta alteração na “vontade de verdade” e ao manter seu discurso focado em aspectos que não mais encontravam total aceitação na realidade, passou a ser questionado pelos sujeitos sobre os quais deveria exercer influência e poder.

Até aqui, pudemos perceber que os alunos questionam a escola, especialmente no que se refere à autonomia que ela (não) lhes dá, à participação nas decisões curriculares e pedagógicas que lhes é negada. É nítida a vontade dos discentes em interferir nos destinos da escola e em fazer valer seus desejos, mas o Conservatório conserva o padrão impositivo e não percebe o querer dos alunos, seja na escolha do instrumento (“*eu queria estudar piano e fui inscrito para tocar flauta e violão*”), do estilo de música, ou na pluralidade cultural do que se estuda (“*realmente o Conservatório fica preso no clássico*”). O resultado desse distanciamento de interesses tem gerado frustração e evasão.

Isso nos faz refletir, junto com Foucault (apud CASTRO, 2009 e VEIGA-NETO, 2005), sobre a escola moderna como instituição disciplinar, que o Conservatório, apesar de trabalhar com arte (cuja essência é criatividade e liberdade), constitui-se em legítimo exemplo. Enquanto Adorno (apud LIBÂNEO, 2006, p. 30) “fala da formação cultural como possibilidade de libertação individual dos mecanismos coercitivos e de imposição da indústria cultural”, o Conservatório não ouve a voz de seu corpo discente, cerceando sua liberdade e matando sua criatividade, quando reproduz a disciplina gerada numa estrutura onde apenas a administração tem voz.

Entretanto, a escola não é apenas negatividade. Muitos resistem e encontram nela seu espaço de produção artística e de discursos de resistência, principalmente nos grupos musicais existentes, como nos mostra Lécia: “*Pois eu acho que lá no Conservatório, fica nítido, assim, como que a música une certos grupos, vários grupos se interagem. Os grupos do Conservatório se renovam*”(LÉCIA, 25 anos, A.E.). A partir deles, a arte musical provoca mudanças nos sujeitos, não apenas na sua



performance, mas na sua constituição e na autoria de suas vidas, quando a criatividade pode surgir como ferramenta para talhar a vida como obra de arte, lembrando a “estética da existência” de Foucault, em que “a vida, como *bios*, é tida como o material de uma obra de arte” (CASTRO, 2009, p. 150).

*Eu acho que quando a gente trabalha a arte, trabalha a música, você vai trabalhar criatividade, expressão corporal, você vai tirar a timidez da pessoa, você trabalha o corpo, comunicação. Acho que a pessoa que estuda música vai trabalhando seus sentimentos, a forma de expressar. Então eu acho assim: a pessoa que faz arte de certa forma ela é influenciada a argumentar mais as coisas, a se expressar melhor, a questionar. Porque quando você vai tocar música de certa forma você está se expressando o que está dentro de você. Você está mostrando o seu ponto de vista, seu íntimo. Você trabalha essas questões, então você fica uma pessoa mais criativa (LÉCIA, 25 anos, A.E.).*

E é a mesma Lécia quem vai nos mostrar os efeitos da educação musical nos sujeitos e no seu coletivo, produzindo relações afetivas, aumento da sociabilidade, ampliação do espectro estético, criatividade, auto-centramento. Qualidades do sujeito necessárias ao cidadão responsável por constituir uma sociedade mais coesa, democrática e participativa:

*Você vê nitidamente uma turma que nunca estudou música. Eu falo da música porque eu trabalho com música. Uma turma que nunca teve contato, depois de seis meses ou um ano, você vê interação de coletividade, grupo, concentração, estética musical, a parceria do grupo, criatividade. Eu acho que a música desenvolve tanta coisa que nem tem como descrever aqui (LÉCIA, 25 anos, A.E.).*

Entretanto, no próprio Conservatório, essa ampliação do coletivo e a participação política possível, a partir da vivência artística, não produziram a experiência política concreta de criação de um grêmio estudantil. Grêmio este que, se criado,

poderia ser uma ótima resposta de resistência dos alunos frente às negativas da escola à sua efetiva participação nas instâncias decisórias, especialmente quanto ao currículo, à escolha de instrumento e ao estilo musical. Afinal, o que é educar para a cidadania senão criar espaços de participação do sujeito onde este exercitará sua liberdade? Para Foucault (apud DINALI, 2010, p. 33), o sujeito pode se constituir de duas formas: “através de práticas de sujeição ou de maneira mais autônoma, através de práticas de liberdade”. No Conservatório, o que se observa é que essa necessária liberdade, para a arte e a cidadania, não encontra muito espaço e a escola perde a chance de dar ao aluno a “condição de sujeito do próprio conhecimento” (LIBÂNEO, 2006, p. 25).

*Tocar um instrumento é divino, é divino. Realmente quando nós começamos a ganhar essa intimidade com o instrumento, torna-se uma relação de intimidade mesmo, o instrumento e o ser humano, eu sempre falo isso, quando estou tocando eu estou conversando com Deus. É muito interessante essa relação, porque ela é muito maior...é uma relação que busca equilíbrio, que me aproxima desse divino. Você cria ali toda uma força divina, uma força diferente que realmente é inexplicável, a cada dia que você evolui tem mais intimidade com o instrumento, você se sente realizado (NALAN, 33 anos, A.A.).*

*A música te faz voltar no tempo. Tem música que você escuta e às vezes você não vivenciou aquilo mas, por você saber da história, da vida do compositor ou do momento que ele está passando ali, um momento político, muitas vezes um momento histórico, um problema social, a música pode contextualizar várias situações (RUBIA, 23 anos, A.E.).*

*Você pode expressar um sentimento, pode expressar alguma revolta, algum questionamento. A arte pode contar um pouco a história do ambiente em que você vive, da cidade. Pode interpretar a arte de várias formas: pode contar a história de sua cidade, pode*

*compor, recitar... influencia totalmente as pessoas. A arte, não só a música, desenvolve concentração, o senso crítico, o estético, coordenação motora, etc. (LÉCIA, 25 anos, A.E.).*

Se o contato individual com a arte/música provoca elevação do espírito, força, equilíbrio, ou uma viagem no tempo, ampliando também os horizontes intelectuais do estudante, seu senso crítico, estético e motor, pode também arremessá-lo para fora de si, para os ganhos sociais, quando a habilidade adquirida na escola de música faz diferença na sua relação com a sociedade, como explicita Samir: *“As pessoas que tocam um instrumento é sempre bem vindo no grupo, chama atenção” (NALAN, 33 anos, A.A.).*

Nessa abertura para o social, Nalan indica as possibilidades profissionais e de inserção no mundo cultural da cidade que podem ser conquistadas por alguém que cursou o Técnico em Instrumento no Conservatório: *“A música, eu acho que, além de tudo, além das possibilidades profissionais que traz, de um curso técnico, isso é fato, né!? Ainda assim temos a opção de participar de algo cultural, eu sempre estou ligado à cultura” (NALAN, 33 anos, A.A.).*

## RELAÇÃO DO CONSERVATÓRIO COM A CIDADE

*Difícil responder isso, exatamente por essa divergência social, você busca esse ensino erudito na música, você acaba distanciando de certa maneira das pessoas. A não ser que houvesse uma pré-disposição de nós mesmos nos reunirmos. Ou! Agora que coisa interessante, eu mesmo nunca tive pensado nisso na verdade, são ideias diferentes, idades diferentes, estamos tão próximos e tão distantes com a sociedade de maneira geral. Tem gente que curte a arte que é ensinada no Conservatório, mas a grande maioria não. Então fica difícil essa relação! Essa relação, ela quase não existe, a não ser por esse grupo de relacionamento que é formado pelos alunos e professores (NALAN, 33 anos, A.A.).*

Podemos perceber, neste depoimento, que Nalan indica que é através de seu corpo discente e docente que o Conservatório se relaciona com a cidade. Mas Nalan também ressalta que essa relação “quase não existe”, pois a instituição não fala a língua do povo, isto é, ministra uma cultura erudita que não é a mesma a que o povo da cidade tem acesso. Isso demonstra um lapso que separa a escola da cidade e nos faz deduzir que, em 50 anos de existência, o Conservatório não produziu projetos para efetivamente interferir na cidade, ou pelo menos para aproximar seus discursos. Constituiu-se numa ilha cultural, rodeada por uma população massificada pela indústria cultural, não se prestando como ferramenta social e política de emancipação dessa mesma população. Disso, as rádios da cidade são um exemplo, pois não tocam as músicas valorizadas na instituição educacional e esta, nem sequer tem um programa nos meios de comunicação de massa para estabelecer uma ponte com o cidadão.

Como os alunos são os principais canais de comunicação da escola com a comunidade, torna-se necessário que o Conservatório dê voz a eles, como eles almejam em muitos depoimentos do tópico anterior. É necessário que a escola os conheça para, quem sabe, experimentar alternativas educacionais e aplicar seu Projeto Político Pedagógico, criando assim possibilidades para uma sociedade melhor, mais participativa, mais cidadã, enriquecida com um leque cultural mais vasto e mais livre do discurso único da indústria cultural.

Do contrário, a sociedade local se mantém refém do discurso pronto da cultura massificada, difundida pelas mídias, mas também pelos professores e sistemas educacionais. Lembrando que esses discursos não são isentos e que, produzidos pela indústria cultural, constituem sujeitos e uma realidade social voltados apenas para o mercado. Não deveria, neste caso, uma escola pública de arte questionar esse discurso e oferecer-lhe alternativas, nos termos do que nos diz Moita Lopes?

*O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos (LOPES, 2002, p. 31).*

E, segundo Foucault (2005, p. 53), “o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes”. É o que a gente observa nas pessoas ou nos alunos oriundos do Conservatório: a grande maioria tem dificuldade de envolvimento, de participação efetiva no que diz respeito à cidade. Resultado da não conexão do discurso pronto de caráter erudito produzido pela escola com as influências da cultura de massa que atinge a sociedade local. Essa distância entre a escola e a cidade também é percebida na fala de Rúbia, mas sempre com enfoque no paradoxo entre erudito (clássico) e popular:

*Eu fico pensando: por que tem tantos alunos, de outras escolas, que tocam em banda e que não estudam no Conservatório? Todos eles falam: é porque o Conservatório é muito lento e eu não tenho paciência. Eles não querem aprender música clássica, muita gente não gosta. Eu mesma, quando quis tocar MPB, eu corri atrás, tem professores que ensinam, são poucos, mas tem (RUBIA, 23 anos, A.E.).*

Ela, inclusive, propõe uma mudança nesse sentido: “*Eu acho que uma alternativa é montar um curso de música popular aliado à música clássica*” (RÚBIA, 23 anos, A.E.). Apesar de querer culpar a música clássica pela distância entre o Conservatório e a comunidade, na sua fala, entretanto, também aparece a percepção de um ensino lento e pouco eficaz na capacidade de fazer o aluno tocar logo e tocar o que se busca. Mais uma vez, percebe-se que o desejo do aluno não é satisfeito. Isso também fica claro na fala de Lécia:

*Quem disse que música tem que ser só música erudita tecnicista? Eu acho que tem que ter abertura para esses alunos que querem aprender de imediato. Não sei, tem pessoas que gostam do que fazem ali. Eu sinto que querem melhorar, mas eu acho que é preso, não sei como funciona. Porque a gente tem que aproveitar esses artistas, esse tipo de público também. Acaba que a população fica assim: ah! Eu não quero ir lá para aprender assim, eu não quero aprender muito lento (LÉCIA, 25 anos, A.E.).*

Samir também acha que a dicotomia entre música clássica e música popular está na origem do distanciamento entre a sociedade leopoldinense e o Conservatório, afastando os alunos. Ele parece atribuir ao ensino da música clássica a dificuldade em aprender e, por isso, um aprendizado lento. Assim, ele propõe alternativas:

*Estava pensando, sabe? Uma matéria em aberto, você não é obrigado a fazer ela, então faz quem quer aprender além da música clássica. Eu tive colegas que falava assim: eu parei o Conservatório porque eu fiquei uma semana lá na aula e não aprendi nada, sendo que uma semana na aula particular eu aprendi o que eu ia aprender lá em um mês. É claro que os professores têm um cronograma a seguir, eu acho. Não é que os professores estão errados. Tinha que ter uma renovação vindo de cima, do currículo, do cronograma, do pensamento. Acho que falta, sei lá, é cursos de música popular, não sei. Acho que tem que ser questionado o ensino de todos os Conservatórios, não só o de Leopoldina, porque o que acontece aqui acontece nos outros (SAMIR, 20 anos, A.E.).*

Contudo, além de o Conservatório se relacionar com a cidade constituindo-se ou não como pólo de atração de possíveis alunos, essa relação também se dá por intermédio de apresentações em comemorações cívicas, desfiles, recitais internos, festa do folclore e, atualmente, a Cantata de Natal, momentos em que ele se torna motivo de orgulho dos leopoldinenses:

*Eu vejo que o Conservatório é a menina dos olhos da cidade. Sete de Setembro, Feira da Paz, quando desfila, o pessoal fica doido, eles ficam emocionados de ver a gente que está ali tocando. O pessoal bate palmas, aquele sorriso, meu Deus! É uma coisa muito bacana. É muito lindo! Eu vejo que é muito bom o Conservatório da nossa cidade (JANY, 28 anos, A.A.).*

Ainda que o Conservatório se faça presente na comunidade por meio de apresentações públicas e que este tipo de performance agrade boa parcela da população, observa-se que na maioria das vezes a arte levada a público é aquela considerada “arte espetáculo”, isto é, aquela utilizada apenas para fins de exibição, por meio de performances públicas, sem produzir profunda transformação nos padrões culturais. Dentro dessa transformação, devemos ressaltar a importância de libertar a população dos grilhões da indústria cultural e resgatar as sutilezas do sentido da audição e do silêncio.

Denota-se, inclusive, que os alunos com visão mais crítica sentem a falta dessa integração mais incisiva entre o Conservatório e a cidade - o que acarretaria fomento da cultura local, por meio de parcerias:

*Eu percebo que faltam políticas públicas que integrem o Conservatório à cidade (NALAN, 33 anos, A.A.).*

*Acho que o Conservatório podia interagir mais, chamar mais a comunidade. Sinto que têm vários grupos: forró, pagode, grupos que não têm contato com o Conservatório. Tem que tentar trazer esses grupos para interagir (LÉCIA, 25 anos, A.E.).*

Percebe-se, portanto, que uma forma eficaz de o Conservatório fazer-se presente na comunidade e, assim, propagar seu discurso de forma mais incisiva, seria por meio da execução de projetos que fomentassem a cultura local e promovessem a integração e transformação social. Talvez isto ainda não ocorra devido à falta de percepção, por parte desta escola de artes, do papel que lhe cabe desempenhar enquanto

pólo difusor de cultura e desenvolvimento social. Certamente, este novo olhar contribuiria para maior valorização deste núcleo de arte e cultura e, conseqüentemente, da própria cidade, haja vista o fato de ela deixar-se influenciar, ainda que de maneira indireta, pelo discurso emanado do Conservatório.

## **PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS CULTURAIS**

Para se falar de políticas públicas culturais, é necessário lembrar a realidade municipal. A Secretaria Municipal de Cultura foi criada na gestão municipal de 2005/2008, mas não foi instalada, vindo a ser em 2009, por apenas 4 meses. Hoje, responde pelo setor, o Secretário Municipal de Esportes, Lazer e Turismo. Não há Conselho Municipal de Cultura efetivamente atuando, nem um Plano Municipal para a cidade. Além disso, quase todas as iniciativas culturais são particulares inclusive a manutenção do museu “Espaço dos Anjos”, na casa onde residiu o poeta Augusto dos Anjos. Nesse contexto de falta de integração e de iniciativas individuais, a participação do Conservatório na cidade também é percebida de forma isolada. Talvez isso se deva pelo fato de, tanto a cidade quanto a escola, não terem um norte definido para sua política de ação cultural.

*Eu percebo que falta políticas públicas que integrem o Conservatório à cidade. Voltando um pouco na história da música, como é que eu falo, assim, exclusiva do clero e da nobreza: só tinha acesso à cultura musical quem era dessas classes. E hoje, não. Existe esse contato, essa proximidade popular, qualquer um tem acesso. Se houver um incentivo dos nossos representantes públicos, por exemplo: nossos representantes reservam verbas para o carnaval. É cultura. Por que não reservam recursos para promover eventos que estimulem essa proximidade da sociedade, do poder público e do Conservatório? Juntar esses três pilares e criar um estímulo, quem sabe, através, por exemplo, de festivais? Por que Leopoldina não tem um festival de música, talvez instrumental?*



*Quem vai participar? Os alunos do Conservatório. Quem é que não gostaria de participar disso? Acho interessante, mas falta o quê? Um incentivo público para essa arte. E a arte, historicamente, é questão de condução. Veja bem: a China em 1300, tinha poder bélico para dominar o mundo e ela preferiu investir todo o saber dela em arte e tornou-se um grande país, né!? (NALAN, 33 anos, A.A.).*

Nalan, em sua fala, além de confirmar o imobilismo da Prefeitura em prol da cultura (exceção para o Carnaval), demonstra que não há integração entre os atores culturais. Além disso, ele sugere que todas as classes têm acesso ao Conservatório e ao ensino de música, diferentemente do que foi no passado da própria escola, o que é um ótimo instrumento de ampliar o leque cultural da população, desde que haja mais incentivos governamentais. Sugere, inclusive, caminhos de integração, como um festival de música (já que já existe, na cidade, um festival de poesia em homenagem a Augusto dos Anjos, patrocinado pela Prefeitura, há cerca de 20 anos).

É importante ressaltar que, quando nos referimos a políticas públicas culturais, não estamos nos fechando apenas na promoção das artes, mas também nos debates sociais que questionarão a própria estrutura social: sua divisão em classes, seus preconceitos, seu possível imobilismo, sua acomodação no consumo exclusivo dos produtos da indústria cultural. Como entrevisto na fala de Nalan, investir em cultura significa cultivar um pensamento autônomo, criativo e capaz de transformar as estruturas arcaicas e opressoras de nossa sociedade, tornando-a plural, diversa, livre e contribuinte da construção de “*um grande país*”.

A sociedade leopoldinense está repleta de suas contradições e exclusões, como ficam demonstradas nas falas de Jany (preconceitos, imobilismo social, padrões e comportamentos rotulados) e de Lécia (interdições, territórios exclusivos, separação de classe) transcritas a seguir:

*Tem né, no bairro onde eu moro é uma coisa muito mesclada. Eu vejo, assim, muitas pessoas né, quando eu saio com meu violão nas costas... É isso sim, assim, não querendo voltar o assunto do rótulo, mas infelizmente há um preconceito. Acho, não. Eu tenho certeza. Ah! Essa menina toca violão. Não precisa ser igual à Jany! Toca uma flauta, inventa uma outra coisa! Inclusive para a cidade essas pessoas são muito omissas, elas não metem a cara para agir, aí fica vendo, fica vendo a gente e se omitindo, não se expande e, às vezes, não é nada. Fica onde fica e fica por isso mesmo. Poxa! A minha vida é isso, a minha vida é aquilo... Não se esforça (JANY, 28 anos, A.A.).*

*Normalmente as pessoas falam assim: eu não vou ao Clube do Moinho, porque lá só tem gente metida. Na realidade existe uma separação de classe, tipo: aquele lugar é o lugar do meu meio, do meu ambiente; as pessoas do meu bairro, da minha escola, frequenta aquele lugar. Existe meio que uma separação. A gente tem exemplo de banda, banda nova. Tem muita gente que não foi no Cutubas, lá eu não vou meio que, no Cutubas, rola Funk e quem vai é um determinado grupo. No outro evento, que foi na Usina Cultural, as pessoas que não foram lá no Cutubas por causa do lugar, na Usina, já foram. Porque na Usina tem uma coisa legal, é cult. Abrangência de públicos diferenciados. Como também tem gente que não vai à Usina por ser a Usina: lá é chique demais para as pessoas (LÉCIA, 25 anos, A.E.).*

Reflexo de uma cidade que não se pensa a si mesma? Talvez somente uma política cultural eficiente e duradoura seja capaz de interferir nessa realidade social em vistas de sua transformação. Falar em transformação da sociedade é falar em um trabalho que só pode ser feito de forma coletiva, isto é, quando cada cidadão passar a enxergar-se enquanto parte integrante do todo, resultado de uma vivência individual e coletiva em ambiente crítico, regado a criatividade e autonomia de pensamento. Nalan, sentindo a aridez cultural das cidades do interior, propõe alternativa para se criar esse tipo de ambiente:

*Será que não existe como criar um pólo cultural, com uma infra-estrutura mais enxuta, logicamente, para que pudesse dar mais oportunidade a quem está mais distante. O Brasil também tem essa questão né, eu sinto falta de algo que tem nas grandes cidades. No interior, às vezes, nós somos esquecidos. Às vezes, nós temos acesso a certos serviços, e pagamos caro por isso, porque no interior as pessoas são mais pobres financeiramente (NALAN, 33 anos, A.A.).*

Mas, e o Conservatório? Não estaria em seu Projeto Político Pedagógico, enquanto estabelecimento público, fomentar a criação desse tipo de ambiente criativo, crítico e autônomo? Ele já não faz isso? Pelo que já percebemos, faz, parcialmente. Mesmo diante da grande evasão dos alunos, da pouca participação destes nas decisões da escola e dos métodos tradicionais, muitos dos alunos que passam por ele, principalmente os poucos que concluem lá seus cursos, apresentam histórias de vida mais proativas, criativas e com um leque cultural ampliado. Alguns dos ex-alunos do Conservatório já participaram de uma tentativa de reativar o Conselho de Cultura, participam de outros Conselhos Municipais, criaram ONGs, escrevem em jornais... Houve uma iniciativa de uma professora da escola de se criar um programa de rádio alternativo à cultura de massa ali veiculada, mas de curta duração. Alguns dos que passaram pela escola são educadores, palestrantes, preocupam-se com o patrimônio cultural local. Entretanto, sempre, atitudes isoladas e individuais. Não como política pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que buscamos mostrar neste artigo foi o impacto de um projeto educacional no campo das artes, especificamente, na Música para uma cidade do interior de Minas Gerais. Um projeto datado, que diz do investimento em outras formas de ser e estar no mundo e de participação política na cidade. O Conservatório Lia Salgado é parte da identidade da cidade de Leopoldina. A existência do conservatório deu origem a diferentes processos de subjetivação, minimamente trabalhamos com dois deles: os alunos e alunas egressos do conservatório e os professores que ainda permanecem na escola levando o projeto adiante.

Foucault já apontava para a necessidade de se pensar a subjetividade como processos de subjetivação, interligando estes processos a prática de si, ou seja, práticas pelas quais os sujeitos se formam, se constituem nas relações entre saber-poder. Para Foucault (1988), a constituição dos sujeitos e da subjetividade envolve processos singulares e históricos de se fazer à experiência de si. É esse lugar da constituição de si como alunos que passaram por uma educação voltada para a estética da música que buscamos analisar, argumentando que a passagem pelo Conservatório foi decisiva na constituição destes sujeitos e suas articulações com as políticas culturais da cidade. Terem sido alunos e alunas do Conservatório marcou a existência destes sujeitos, num processo de dessubjetivação-subjetivação que constitui a experiência de si.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Muller Xavier. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Kohan, Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

DINALI, Wescley. O regimento interno do Colégio de Aplicação João XXIII – processos de subjetivações. In: FERRARI, Anderson. **Sujeitos, Subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. P. 21 a 35

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**. A vontade de saber. Tradução Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guillon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graall, 1988.

\_\_\_\_\_. **Instituições e discurso**: reflexão sobre o sujeito e o poder em Foucault. **Espaço acadêmico**, v. 7, n. 79, dez. 2005. Disponível em: <[www.espacoacademico.com.br/079/79benites.htm](http://www.espacoacademico.com.br/079/79benites.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

PISCITELLI, Adriana. Janela para a diversidade. **Mente e Cérebro**: uma questão de gênero, São Paulo, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

# INTENCIONALIDADES PRESCRITIVAS, SENTIDOS NEGOCIADOS: SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PARFOR EM CODÓ-MA (2010-2014)

*José Cláudio Sooma Silva<sup>1</sup>  
Rosana Maria de Souza Alves<sup>2</sup>*

## Resumo

O artigo sistematiza alguns aspectos que foram explorados numa investigação sobre o Curso de Formação Docente - PARFOR no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/Campus Codó). Considerando a existência de intencionalidades disciplinares e prescritivas que estiveram (e permanecem) presentes nessa política pública implementada pelo Governo Federal, este estudo tencionou problematizá-las em função, também, das lógicas circunstanciais construídas, das fabricações, das produções e dos usos que foram empreendidos pelos professores cursistas a partir daquilo que, em termos estratégicos, lhes fora imposto pelo PARFOR. As problematizações realizadas a partir da análise de seus direcionamentos e dos possíveis sentidos que foram atribuídos pelos professores cursistas, indicados em situações entrevistas, sinalizam para a importância de se pensar essa experiência formativa como uma prática social e um campo de disputas.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores; História da Profissão Docente; História da Educação.

<sup>1</sup> Professor Adjunto de História da Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UERJ.

<sup>2</sup> Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA e professora no programa PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Curso Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

# INTENTIONALITIES PRESCRIPTIVES, SENSES TRADED: ON PARFOR EXPERIENCE IN CODÓ - MA (2010-2014)

INTENCIONALIDADES PRESCRITIVAS, SENTIDOS NEGOCIADOS: SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PARFOR EM CODÓ-MA (2010-2014)

## Abstract

The article explores some aspects that were explored in an investigation on the Training Course Lecturer - PARFOR at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA / Campus Codó). Considering the existence of disciplinary and prescriptive intentions that were (and remain) present in this public policy implemented by the Federal Government, this study purposed problematize them as a result also of built circumstantial logics of fabrications, of production and of the uses that have been undertaken by course participants teachers from what, in strategic terms, they had been imposed by PARFOR. The problematizations made from the analysis of their directions and possible meanings that have been assigned by the teacher students teachers, indicted in interviews situations , point to the importance of thinking this formative experience as a social practice and a field of disputes.

**Keywords:** Teacher training; History of the Teaching Profession; History of Education.

## INTENCIONALIDADES PRESCRITIVAS, SENTIDOS NEGOCIADOS: SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PARFOR EM CODÓ-MA (2010-2014)<sup>3</sup>

O aspecto legal tem funcionado no campo da Educação como um dispositivo utilizado por constantes ações de governo que anseiam promover a regulação social, aumentando o seu controle sobre as políticas e os conteúdos do ensino nas escolas e na formação de professores. Apesar de reconhecer o âmbito regulador, disciplinador e punitivo desse

<sup>3</sup> A realização desta pesquisa contou com o apoio financeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/ Campus Codó e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

dispositivo, Faria Filho (1998) propõe uma análise interessada em superar as aproximações mecânicas no que diz respeito ao caráter prescritivo e normativo da lei, compreendendo-a também como linguagem e prática social. Para tal empreitada, se constitui como imprescindível “relacionar toda prática legislativa e os produtos da mesma, as leis, com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir” (THOMPSON apud FARIA FILHO, 1998, p. 99).

Nessa perspectiva, diferentemente das abordagens que, ainda, insistem em conceber a legislação como expressão da dominação de grupos sobre outros (ADORNO, 2006), tais reflexões contribuem para o fortalecimento da ideia de que, para funcionar, a lei precisa ser legítima e legitimada socialmente. Por outras palavras, para compreender as “táticas de governo” (FOUCAULT, 2008, p. 145) é necessário atentar, para além daquilo que remete à ordem das imposições, aos “atos de autogovernar-se” exercitados constantemente pelos sujeitos frente às necessidades, possibilidades e exigências sociais em cada período histórico. Isso alude ao entrelaçamento da ação dos mecanismos de normatização e fiscalização com o autodisciplinamento e autorregulamento que cada sujeito faria de si nas interações sociais cotidianas, de modo a acatar, valorizar, negociar e estabelecer formas de se relacionar com as leis e as ações de governo.

Essas problematizações adquirem maiores significados ao pensarmos, por exemplo, nas relações que são estabelecidas entre os constrangimentos legais, os imperativos da atividade pedagógica e os sujeitos sociais no cotidiano institucional escolar. Com frequência, como pondera Faria Filho a respeito dos estudos que tem desenvolvido no campo:

*Os professores e, sobretudo, as diretoras [...] afirmaram que tal ou qual determinação legal era incompatível com os imperativos pedagógicos escolares, ocasião em que elas não titubearam em afastar-se da lei (FARIA FILHO, 1998, p. 110).*



Colocar em relevo as negociações, disputas, subversões e burlas que são desencadeadas a partir, e em função, das imposições legais e do cotidiano institucional escolar significa atentar para um aspecto fundamental. A alusão, neste caso, é para a questão de que estudar determinada experiência legislativa não significa, apenas, abordar fatores extrínsecos às práticas educativas; tampouco enfatizar, somente, particularidades intrínsecas aos estabelecimentos de formação. Antes mais, àqueles interessados em tal temática, restaria o desafio de prestigiar um mergulho no caráter histórico tanto dos direcionamentos prescritivos que caracterizam as legislações quanto dos usos e das apropriações transformadoras que são efetivados pelos sujeitos sociais nas circunstâncias referentes ao viver do cotidiano educacional.

A esse respeito, parecem ser bastante exemplares as contradições que, ainda, se fazem presentes às prescrições instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no que se refere às exigências voltadas para a formação docente<sup>4</sup>. Apesar de a legislação ter previsto que todos os professores que atuam na Educação Básica deveriam ter formação em nível superior até o ano de 2006 (embora admitindo como formação mínima para a atuação na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal), levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontaram grandes dificuldades para o cumprimento desta meta. De acordo com a Sinopse do Professor publicada no ano de 2009<sup>5</sup>, um total de 636.800 (32,2%) docentes que atuavam na Educação Básica não possuíam formação em nível

<sup>4</sup> De acordo com o artigo 62, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Alterado pela lei nº 12. 796, de 2013).

<sup>5</sup> Organizada pelo INEP, a Sinopse do Professor sistematiza um conjunto de índices sobre o magistério brasileiro, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2009.

superior, bem como um universo de 62.379 (4,7%) professores com nível superior não eram oriundos de cursos de licenciatura (MEC/INEP/DEED, 2009).

Como tentativa para equacionar esse quadro, o Ministério da Educação tem lançado inúmeras políticas e programas emergenciais de formação, tendo em vista esse cenário nacional marcado pela atuação de um enorme contingente de docentes que se encontra em exercício sem a devida habilitação. Observa-se, portanto, uma profusão de políticas e de cursos voltados à formação docente em território nacional, sendo a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR<sup>6</sup>) parte desse movimento. Regido pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de Junho de 2009, o Programa tem o objetivo de induzir e fomentar a oferta de Educação Superior para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, para que possam alcançar a formação exigida pela LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação no país.

Como se percebe, passados quase vinte anos da promulgação da LDB (9394/96), suas prescrições legais ainda conhecem limitações e constrangimentos no tocante às suas efetivações<sup>7</sup>. Algo, portanto, que concorre por reforçar aquilo que Faria Filho definiu como

---

<sup>6</sup> O PARFOR é um programa implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IFES), lançado no ano de 2009. Os tipos de cursos oferecidos são: a) licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; b) segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras; e c) formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica.

<sup>7</sup> Até 2014, foram implantadas 2.428 turmas, em 451 municípios, localizadas em 24 unidades da federação. Nesse período o Parfor atendeu professores oriundos de 3.294 municípios brasileiros. Há, em 2015, 51.008 professores da educação básica frequentando os cursos do Parfor e 12.103 professores já concluíram o programa. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 08/09/2015.

“diálogo com a legislação” (1998, p.109), no sentido de colocar em destaque as lutas políticas, as disputas, as contradições que envolvem os legisladores, os grupos sociais organizados, bem como os sujeitos que, de algum modo, deveriam se encontrar submetidos à palavra da lei.

De posse dessas considerações, e dentro dos recortes empreendidos, neste estudo optamos por analisar a experiência do Curso de Formação Docente PARFOR no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/Campus Codó)<sup>8</sup> como estratégia para problematizar a emergência deste Programa como um *acontecimento* (FOUCAULT, 2011; 2008), indo além da perspectiva que o enfoca apenas enquanto imposição legal e governamental, mas compreendendo sua emergência como fruto de necessidades e possibilidades manifestadas pelos sujeitos sociais no período histórico analisado. Para tanto, ao lado do exame das intencionalidades prescritivas relacionadas à sua implementação, optamos por realizar entrevistas com o diretor do Campus Codó, coordenadores e professores cursistas da primeira turma do Curso de Licenciatura em Química do IFMA/ Campus Codó (2010-2014). Em relação particularmente às entrevistas, seu emprego como ferramenta de pesquisa foi antecedido e acompanhado por um conjunto de precauções teórico-metodológicas que serão particularizadas no próximo tópico.

## AS SITUAÇÕES ENTREVISTAS: OPÇÕES E PRECAUÇÕES

Com relação às entrevistas, sua utilização almejou promover uma reflexão sobre as histórias de vida do diretor, coordenadores e professores cursistas, com destaque para os vestígios relacionados às lembranças da escola, escolha

<sup>8</sup>O recorte empírico da pesquisa utilizou a aplicação de questionários e a realização de entrevistas junto aos alunos da primeira turma do Curso de Licenciatura em Química do IFMA/ Campus Codó (2010-2014).

profissional, processos de formação, prática pedagógica etc., entrelaçados ao universo simbólico adquirido no decorrer do PARFOR (2010-2014). A pretensão foi indiciar aspectos concernentes às formas como os depoentes foram se produzindo e se identificando com a profissão.

Cumprido ressaltar que a utilização de entrevistas, sob hipótese alguma, objetivou considerar que as “vozes dos depoentes” constituem representações livres dos constrangimentos e condicionamentos aos quais estiveram submetidos no momento da enunciação. Ou seja, este estudo ancorou-se no pressuposto teórico-metodológico de que aquilo que foi lembrado, sublinhado, criticado etc. pelos professores, diretor e coordenadores, sobretudo, esteve (permanece e permanecerá) enviesado pelas intencionalidades da pesquisa e/ou submetido ao caráter seletivo da memória dos sujeitos entrevistados.

Além disso, cabe enfatizar, conforme alerta Portelli (1997), que o próprio processo de transcrição que converte fontes orais em textos escritos, transformando documentos sonoros em visuais, implica em modificações advindas de um trabalho de interpretação feito pelos pesquisadores. Assim, ainda que a transcrição seja pautada em métodos sofisticados e tente registrar as falas da forma mais literal possível, há limitações significativas condizentes à tentativa de reproduzir a entonação, a emoção, as ênfases, os silêncios, as ironias, as irritações, o volume, o ritmo etc. dos discursos orais que carregam suas próprias características.

Nessa perspectiva, consideramos as descrições das falas dos sujeitos entrevistados como uma aproximação carregada de limitações. A alusão, neste ponto, é para certa quantidade de “invenção” por nós realizada quando, por exemplo, inserimos sinais de pontuação ou quando adaptamos o discurso oral às regras gramaticais das narrativas escritas que nem sempre coincidem com os ritmos e pausas do sujeito falante, não sendo necessariamente seguidas por ele.

Além disso, ainda dialogando com Portelli (1997), cabe considerar que as entrevistas, também, carregam as intencionalidades do pesquisador, tendo em vista que seu conteúdo depende largamente daquilo que foi posto em termos das questões, diálogos e relações construídas entre entrevistador e entrevistado. Isso porque consideramos a situação-entrevista um processo marcado pelos constrangimentos que envolvem as noções que os sujeitos têm com relação à produção do conhecimento científico e as relações de poder-saber que a envolvem. Tais concepções irão influenciar a fala, a postura, os modos de se comportar do entrevistador e dos entrevistados (ALBERTI, 2005; VIDAL, 1990).

Considerando essas alertas que dizem respeito ao uso dessas ferramentas de pesquisa, efetuamos a elaboração de um roteiro para as entrevistas que tencionou contemplar os objetivos da investigação sobre o PARFOR, embora não seguindo uma organização linear. Ou seja, os tópicos foram elencados com base nas intencionalidades da pesquisa, e os sujeitos-entrevistados foram questionados à medida que o assunto foi surgindo em seus depoimentos. Nesse movimento, sob a perspectiva de fazer com que a “*situação de entrevista caminh[asse] em direção a um diálogo informal*” (ALBERTI, 2005, p. 102), a conversa foi iniciada com indagações em relação ao que estavam sentindo naquele momento em que o PARFOR encontrava-se em fase de conclusão. Em seguida, os depoentes eram solicitados a discorrer a respeito da experiência do Programa e, com isto, geralmente adentravam aos tópicos que compunham o roteiro. Dessa forma, elaborado a partir de perguntas abertas, o roteiro para as entrevistas apresentou as seguintes questões:

- ✓ *Fale sobre a experiência do curso PARFOR.*
- ✓ *Discorra sobre a escolha do campo de conhecimento (área/disciplina de formação).*
- ✓ *A participação no curso PARFOR interferiu em seu cotidiano?*
- ✓ *Qual ou quais os tipos de materiais didáticos mais utilizados durante o curso e os instrumentos de avaliação predominantes?*
- ✓ *Quais os motivos que contribuíram para a escolha da carreira docente?*
- ✓ *O que sua família, amigos, conhecidos costumam comentar sobre sua profissão?*
- ✓ *Qual o seu papel enquanto professor?*
- ✓ *O que a experiência do curso PARFOR produziu em sua prática profissional?*

Dentro dos recortes conferidos por este artigo, esse conjunto de precauções concernente a alguns cuidados teórico-metodológicos que devem anteceder e acompanhar a utilização das entrevistas como ferramentas de pesquisa nos parece suficiente para registrar aquela que se configurou como a chave de entrada mais adequada para enfocarmos as falas dos entrevistados. Cientes de todo o repertório de constrangimentos, limitações e situações que, como foi enfatizado, engendram modificações naquilo que foi rememorado nas *situações-entrevistas*, escolhemos delegar às palavras enunciadas pelos depoentes o estatuto de *indiciárias* de algumas das características que estiveram envolvidas em suas experiências como alunos do PARFOR. Nessa linha, é em função desse estatuto indiciário que entrelaçaremos à nossa análise aquilo que foi realçado nas entrevistas concretizadas.

## **A EXPERIÊNCIA DO PARFOR: ENTRE CONDICIONAMENTOS, NEGOCIAÇÕES E INVENTIVIDADES**

Como foi sublinhado, concentrar o foco nos processos de construção e de implementação da legislação educacional

significa atentar para os mecanismos de controle e ordenamento privilegiados pelas ações de governo em diferentes períodos históricos. No entanto, tão importante quanto enfatizar essas intencionalidades governamentais, afigura-se (ou deveria se afigurar) a preocupação interessada em realçar que tais processos são marcados também por práticas e usos múltiplos, a partir de procedimentos de resistência, de tensão, de adesão parcial que conhecem os seus momentos de emersão a partir das experiências construídas pelos sujeitos sociais.

Desse quadro geral, sem perder de vista o peso dos condicionantes que partem de determinações pautadas em lógicas disciplinares, procuramos considerar a experiência cotidiana com base no questionamento do peso das dependências e das convivências hierárquicas que, em princípio, moldariam as práticas dos sujeitos “consumidores” dos produtos culturais. Para tanto, em diálogo com Certeau (1998), a análise feita a respeito da experiência do PARFOR em Codó-MA esteve também centrada nas operações dos usuários dessa política pública, nas diferentes relações estabelecidas e nas suas trajetórias variáveis que transformaram seu consumo em práticas cotidianas que comportavam inversões, tensões, disputas e, até mesmo, subversões. Por outros termos, mesmo considerando a existência de intencionalidades disciplinares e prescritivas que estiveram (e permanecem) presentes nessa política pública implementada pelo Governo Federal, este estudo tencionou problematizá-las em função, também, das lógicas circunstanciais construídas, das fabricações, das produções e dos usos que foram empreendidos pelos professores cursistas a partir daquilo que, em termos estratégicos, lhes fora imposto pelo PARFOR.

Indiciar algumas das margens de manobra permitidas aos usuários pelas conjunturas espaço-temporais, perscrutando o PARFOR em Codó-MA como uma experiência formativa específica para os professores cursistas investigados, relacionada também aos seus desejos e anseios. É a partir, e em função, desse interesse de pesquisa que se torna operacional, neste

momento, colocar em relevo algumas das ênfases que foram destacadas nas situações-entrevistas concretizadas.

Uma dessas ênfases – registrada em todas as entrevistas realizadas – referiu-se à visão do Programa como uma *oportunidade*. Algo, portanto, que se distancia daquele tom crítico que, via de regra, acompanha as leituras relacionadas ao PARFOR que concebe a sua criação apenas como uma política pública voltada para sanar as contradições, ainda, presentes em relação às exigências para o exercício docente presentes à LDB 9394/96.

Na visão dos professores cursistas, sua criação também acenou com a possibilidade de qualificação profissional, posto se tratar de uma *oportunidade* de alcançarem um nível mais elevado de formação, haja vista a impossibilidade que manifestaram de cursar o Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio: 1) porque não havia esse grau de ensino no Município ou porque o acesso era muito restrito; 2) pelas dificuldades advindas de circunstâncias da vida (residência na zona rural, cuidado com os filhos, necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, estudo para concurso etc.). Assim, foi possível indiciar que o Programa representou uma chance para que adentrassem ao Ensino Superior sem a necessidade de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No que se refere ao formato do Programa (que se desenvolveu aos finais de semana, em caráter presencial), apesar dos professores cursistas reconhecerem os problemas advindos do seu aligeiramento, o fato de ser uma iniciativa do Governo Federal contribuiu para que se interessassem em frequentá-lo. Um dos entrevistados frisou que, assim que soube do PARFOR, foi pesquisar para se certificar de que era mesmo ofertado pelo Governo Federal e se tratava de um curso gratuito para professores que não tinham habilitação em nível superior ou lecionavam uma disciplina sem possuir formação específica para tal.



Foi possível indiciar que essa “desconfiança inicial” foi despertada por terem ocorrido muitos problemas em diferentes municípios brasileiros com relação a instituições privadas que não eram credenciadas pelo MEC e/ou ofereciam cursos que não eram reconhecidos, especialmente na década de 1990 e início dos anos 2000. Isso pode ser exemplificado a partir do relato de uma das professoras, quando afirmou que cursava o quinto período do Curso de Pedagogia em uma instituição particular de ensino quando foi convocada pela coordenação do PARFOR para efetuar sua matrícula no Programa. Como tal curso particular não era reconhecido, ponderou:

*Rapaz, eu tô perdendo meu tempo. Eu quero ficar cursando uma faculdade, um curso que não é nem reconhecido? A gente tem que fazer um ano e meio em outra faculdade para poder ser reconhecido. Rapaz, eu vou é pra essa que é federal (Professora Cursista X, entrevista realizada em 29/08/2014).*

Por outro lado, deve-se ressaltar que foi possível indiciar, igualmente, a existência de diferenciações, julgamentos e contradições no que se refere às expectativas dos professores cursistas quanto à qualidade e formato dos cursos de formação docente. A esse respeito, duas dimensões concorreram, decisivamente, para que conotassem um “status positivo” ao PARFOR: 1) o fato de se tratar um Programa especial de formação na modalidade *presencial*; 2) a questão de ser desenvolvido em Instituição Federal que também ofertava o mesmo curso por meio da entrada via ENEM. Nessa medida, por conta do PARFOR ser uma iniciativa adaptada às condições dos alunos-trabalhadores, a partir de seus depoimentos, pode-se indiciar que foi interpretado como uma oportunidade de sobrequalificação (OZGA E LAWN, 1991; JAÉN, 1991). Algo que pode ser identificado como a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades para “qualificar” o trabalho que desenvolviam cotidianamente, por meio do acesso a uma formação que poderia contribuir para aprimorar alguns aspectos do ofício que já praticavam.

Outra ênfase que foi sublinhada pelos depoentes diz respeito às brechas que foram abertas em relação às prescrições legais instituídas pelo PARFOR. Neste ponto a alusão foi para o fato de que o Programa, em termos estratégicos, era direcionado aos professores que se encontravam *em exercício na rede pública de ensino*; contudo, como pôde ser indiciado a partir das situações-entrevistas realizadas, alguns dos cursistas não correspondiam a esta exigência, posto que possuíam matrículas para funções técnico-administrativas nas escolas da rede municipal de ensino. Algo, portanto, que sinaliza para as táticas, as burlas, negociações e subversões desenvolvidas pelos usuários do Programa para converter determinado acontecimento em seu favor e, com isto, terem acesso ao que denominaram de “oportunidade de estudos em nível superior”:

*Minha matrícula, na verdade, no município, é de assistente administrativo. Porém, devido à necessidade, carência de professores de informática no município, eu dava aula, por já ter iniciado uma formação na UFMA, né? De informática. O diretor da escola passou a... havia a necessidade e não tinha. Não me formei ainda, né? Deixar bem claro. É... passou a haver a necessidade e ele me colocou uma proposta, como um desafio: “Rapaz, cê não tá estudando? O senhor faz seu cadastro certo, como assistente administrativo, mas coloca, em relação a tua formação, informática”. E aí a gente tenta, a gente te dá essa oportunidade quando vier algum Programa do MEC, algum benefício em relação à formação de professores, em relação à oferta de cursos (Professor Cursista Y, entrevista realizada em 30/08/2014).*

Acerca, ainda, das apropriações, tensões e negociações locais que, de algum modo, estiveram envolvidas na experiência do PARFOR em Codó, outras questões foram lembradas por todos os entrevistados. A primeira delas diz respeito à alteração dos dias de funcionamento do Curso. Inicialmente, as prescrições do Programa estipulavam que as aulas deveriam ocorrer aos sábados e domingos. Entretanto,

em função dos professores cursistas serem trabalhadores, devendo cumprir suas jornadas semanais em seus empregos, as aulas no final de semana inteiro dificultavam a sua permanência no Programa. Nesse sentido, em seus relatos, chamaram a atenção, principalmente: 1) para o cansaço que sofreram nos primeiros meses do Curso, 2) para a falta de tempo para se concentrarem nos afazeres relacionados ao trabalho e ao próprio estudo e 3) para os transtornos que tais situações estavam acarretando na convivência familiar. Diante desse quadro, várias articulações, negociações e solicitações foram realizadas junto à coordenação local e regional do PARFOR, no sentido de que fosse modificada a jornada de funcionamento. Disso decorreu a alteração dos dias do Curso para as sextas-feiras (tarde e noite) e sábados (o dia todo).

Ao lado dessa reivindicação, houve a necessidade de que outras mobilizações fossem encampadas pelos professores cursistas, tais como: autorização para que pudessem utilizar a biblioteca do campus do IFMA aos finais de semana; direito ao transporte e à alimentação gratuitos (assim como os demais alunos da instituição); reconhecimento por parte da Instituição de que “eram alunos”; contendas com os demais alunos dos chamados “cursos regulares” do IFMA e, mesmo, com professores formadores do PARFOR<sup>9</sup>.

Em comum, essas situações sinalizam para as formas de resistência e mecanismos de negociação construídos pelos professores cursistas tanto no sentido de tentar superar e/ou amenizar as dificuldades e limitações quanto na direção de fazer com que o Programa fosse reconhecido e legitimado. Tais dimensões podem ser indicadas no desabafo de uma das entrevistadas:

<sup>9</sup> Para uma pormenorização dessas e outras mobilizações que foram construídas pelos professores cursistas do PARFOR que foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus Codó de 2010 a 2014, conferir: (ALVES, 2015).

*No início, o pessoal do superior taxava a gente como, quase assim que “ah peninha” por tá, ter um curso por ter, entendeu? Tipo assim uma vez até a gente teve uma discussão com outro coordenador que, tipo assim, queria menosprezar. Dizer quase, assim, dizer que não tinha, digamos, uma aprendizagem mais significativa por ser corrido, as vinte horas, né? Esses dois dias. O regular era na semana toda, né? Não tinha tanto aproveitamento quanto o regular. E nós ficamos muito chateados. [...] Então teve essa, esse preconceitozinho de elite (Professora Cursista Z, entrevista realizada em 09/07/2014).*

Ao serem questionados sobre como reagiam diante desse tipo de situação, os entrevistados afirmaram que por diversas vezes discutiram diretamente com os outros alunos do “curso regular” do IFMA. Tais discussões objetivavam, justamente, fincar os posicionamentos de que os professores cursistas do PARFOR, segundo suas palavras, também estavam estudando e que o Programa “era sério”.

Essas situações rememoradas são sugestivas, enquanto indícios, para se pensar como uma política pública pode significar para os seus usuários sentidos outros, desafios novos, negociações e tensões que não se esgotam nas prescrições instituídas pela legislação (BELLO, 2008). Com efeito, nas *situações-entrevistas* mobilizadas por este estudo, os professores cursistas registraram os seguintes aspectos como principais responsáveis pela satisfação em frequentar o Programa: 1) a socialização profissional proporcionada pelo contato diário com os colegas durante o curso; 2) a ideia de “progressão” na área, quando da passagem da função administrativa para o exercício do magistério; 3) a melhoria da autoestima; 4) o manuseio de novas tecnologias – representadas pelo uso do computador e “data-show” – que não faziam parte do universo de alguns cursistas antes do PARFOR; 5) a vontade de continuar estudando e de lecionar no Ensino Superior. Como se percebe, tais aspectos parecem sinalizar que, apenas, a definição sumária de que se trata de um “programa emergencial” de formação

docente que almeja ofertar o Ensino Superior para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, de modo a atender ao nível de formação prescrito pela LDB (9394/96) não é suficiente para a problematização daquilo que esteve envolvido, cotidianamente, na experiência do PARFOR.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ancorado numa abordagem que se esforçou para compreender o fenômeno educacional como sendo construído social e culturalmente, este estudo empregou a investigação sobre a experiência do PARFOR em Codó-MA como um instrumento capaz de problematizar as perspectivas de análise excessivamente verticalizadas que têm, ainda, conhecido os seus locais de enunciação. Tais abordagens acabam por (re) produzir determinadas leituras sobre esses Programas de Formação Docente que, no mais das vezes, negligenciam a pluralidade das práticas e pensamentos que tornam o fazer cotidiano também um espaço de inventividade, resistência e negociação.

Assim, ao projetar as atenções, também, para as experiências construídas pelos professores cursistas, ansiamos destacar alguns dos elementos que atuaram na construção de suas subjetividades e na produção de suas identidades. A expectativa é que tais dimensões possam, de algum modo, contribuir para se (re)pensar os programas de formação de professores como práticas sociais e campos de disputas.

Dessa perspectiva, torna-se indispensável neste momento o registro que de não foi a pretensão deste estudo julgar o PARFOR. No lugar disso, tencionamos conhecer alguns de seus mecanismos de realização e alguns dos significados atribuídos pelos professores cursistas às suas experiências junto ao Programa, na perspectiva de buscar compreender seus possíveis impactos na construção de suas identidades profissionais.

Com isso, a partir da análise daquilo que foi iluminado, também, pelas *situações-entrevistas*, emergiram algumas interrogações que podem colaborar para que se torne possível (re)pensar alguns aspectos das políticas públicas direcionadas para esse público-alvo. Nessa linha, sem negligenciar as críticas coerentemente dirigidas aos motivos que levaram à criação de programas emergenciais de formação e ao formato aligeirado característico dos mesmos (GATTI, 2013; BRZEZINSKI, 2008), num sentido propositivo, consideramos pertinente problematizar as pretensas “limitações” de uma realidade marcada pela atuação de um enorme contingente de professores não habilitados, no sentido de abrir espaço para o estudo das potencialidades deste tipo de experiência.

Algo, portanto, que diz respeito à discussão daquilo mesmo que se prescreve, atualmente, como requisito indispensável para que os professores sejam tidos como *profissionais*: a formação em nível superior. Sem discordar dessa assertiva, cabe, contudo, ressaltar que o acesso a essa formação como um elemento que atua na composição das identidades profissionais desses sujeitos também nos deixa algumas interrogações. Isto porque, a partir das experiências profissionais lembradas pelos professores cursitas do PARFOR em Codó, foi possível indiciar que, mesmo tendo *lecionado* em ambientes não formais de educação (espaços domésticos, igreja) ou ainda, atuado como auxiliares ou voluntários, antes do Programa eles já consideravam as atividades que desenvolviam como uma prática docente (embora reconhecessem a necessidade de formação específica como requisito importante para o exercício qualificado da profissão).

Acerca desse aspecto em particular, nos parece pertinente realçar a necessidade de *desnaturalizar* a ideia de que tal *certificação* no Ensino Superior seria aquilo que *autorizaria* o exercício qualificado da profissão. Assim, caberia sinalizar para as disputas que envolvem os diferentes modelos de formação e requisitos de exercício da atividade docente.

Essa *desnaturalização* encontra a sua justificativa, portanto, na problematização relacionada à existência, ou não, de uma concepção integrada e consensual a respeito daquilo que constitui o *saber-fazer* da profissão docente. A partir daquilo que foi possível explorar junto à experiência formativa do PARFOR, indicia-se que não. Afinal, em Codó, esse *saber-fazer* esteve envolto, também, num campo de disputas, tensões e negociações oriundas tanto das tentativas de imposição de uma modalidade específica de regular, controlar e autorizar o exercício profissional quanto das concepções, ênfases e opções que prestigiadas pelos professores cursistas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Foucault, a lei e o direito. In: SCAVONE, L.; ALVAREZ, M.C.; MISKOLCI, R. (orgs.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Ed.UNESP, 2006, p. 201-222.

ALBERTI, Verona. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALVES, Rosana Maria de Souza. **(Des)caminhos da Profissão Docente**: sobre a experiência do Curso PARFOR no IFMA/ Campus Codó (2010-2014). Dissertação (Mestrado). UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

BELLO, Isabel Mellero. **Formação superior de professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. São Paulo/USP: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008 (Tese de Doutorado).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação

dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do professor da educação básica**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2009b.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CAPES. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Site da Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 11/07/2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 29ª Ed. São Paulo: Graal, 2011.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território e População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

JAÉN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da



proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, 4, 1991, p. 74-89.

OZGA, Jenny. LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, 4, 1991, p. 140-158.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Proj. História**, São Paulo, n.14, fev. 1997.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Zahar Editores, 1981.

VIDAL, Diana Gonçalves. De Heródoto ao Gravador: histórias da História Oral. **Resgate (Unicamp)**. Campinas, v. 1, 1990, p. 77-82.

# A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM NAS PROPOSTAS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

*Andraia Rezende Garcia-Reis<sup>1</sup>*

## Resumo

Este estudo investiga a concepção de aprendizagem nas Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino do município de Juiz de Fora/MG, elaboradas a partir de um processo de diálogo e discussão entre profissionais das diversas áreas de conhecimento e profissionais da educação municipal. Trata-se de uma pesquisa realizada no interior do Grupo XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, cujos objetivos são analisar os textos das nove propostas curriculares em diferentes perspectivas e com diferentes objetos de análise. Este artigo apresenta os resultados da investigação referente à análise da concepção de aprendizagem dos documentos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Línguas Estrangeiras, Arte, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos e como tal concepção é revelada no interior desses documentos. A adoção de uma concepção de aprendizagem pelos documentos curriculares explicita aos professores e gestores escolares como o processo de ensino deve ser conduzido, orientando-os na elaboração de atividades no interior da sala de aula, uma vez que conteúdos e objetivos de aprendizagem devem estar em estreita relação (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

**Palavras-chave:** proposta curricular, aprendizagem, processo de ensino.

<sup>1</sup> Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

# LEARNING CONCEPTION IN CURRICULAR PROPOSALS IN THE PUBLIC EDUCATIONAL SYSTEM OF JUIZ DE FORA

## Abstract

This study investigates the learning conception in curricular proposals in the public educational system in the city of Juiz de Fora/MG, drawn from dialogue and discussion process among several areas of knowledge and professionals of municipal education. This is a research conducted by Grupo XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, which objectives are to analyze the texts of nine curricular proposals in different perspectives and with different objects of analysis. This article presents the results of the investigation concerning to the analysis of the conception of learning in Portuguese Language, Mathematics, Geography, History, Science, Foreign languages, Art, Children's Education and Youth and Adult Education and how such conception is revealed in these documents. The adoption of a learning conception by curricular documents shows to teachers and school administrators how the teaching process should be conducted, guiding them in the development of activities in the classroom, since content and learning objectives must be closely related (DOLZ and SCHNEUWLY, 2004).

**Keywords:** curricular proposal, learning, teaching process.

## 1 INTRODUÇÃO

A promoção da aprendizagem dos alunos é uma das grandes tarefas atribuídas às escolas e isso não é negado por tais instituições. Nesse sentido, muitas delas têm se preocupado com um número cada vez mais significativo de alunos que não conseguem aprender, ou seja, estudantes que chegam a finais de períodos, bimestres, anos ou segmentos de ensino sem terem alcançado os objetivos de aprendizagem mínimos prescritos. Essa preocupação mostra-se presente também nos discursos de muitos professores, em ambientes de formação inicial e continuada, nos quais eles têm a oportunidade de discutir

práticas pedagógicas e dialogar com teorias de diferentes áreas do conhecimento. A aprendizagem constitui-se, neste momento, um tema de pesquisa e estudos da psicologia, que busca estabelecer cada vez mais um diálogo com a educação em prol da construção de respostas que possam contribuir com as práticas de ensino dos professores.

Este artigo é fruto de estudos e pesquisas empreendidos no Grupo XXXXXXXXXXXXXXXX, mais especificamente no projeto de pesquisa<sup>1</sup>, cujo objetivo principal é verificar as práticas de letramento contidas nas Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Com o andamento das pesquisas, uma das questões emergentes foi a abordagem que cada proposta curricular deu à aprendizagem. Para dizer de outro modo, as perguntas que orientaram as pesquisas de uma parte dos pesquisadores no projeto foram: existe uma concepção de aprendizagem explicitada em cada uma das propostas curriculares? Quais são essas concepções? O que revelam as concepções subjacentes às propostas?

Para responder a essas perguntas, as palavras aprendizagem, aprender, mediar, mediação, explicar, explicação, conversar, orientar, orientação, interagir e orientação foram buscadas por meio da ferramenta *localizar* em cada uma das propostas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Línguas Estrangeiras, Arte, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos). Com os resultados dessa busca, foi elaborada uma tabela que serviu para embasamento à leitura dos documentos, além de contarmos com um conjunto de dados de caráter mais quantitativo. Após o levantamento das palavras, procedemos à leitura dos textos das propostas, a fim de verificar se há uma concepção de aprendizagem sustentada por elas, se estão postas de modo explícito ou implícito e qual é essa concepção.

O presente artigo pretende, num primeiro momento, expor algumas reflexões sobre a elaboração de uma proposta curricular e sobre o conceito de aprendizagem, para, em

seguida, apresentar trechos das Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e buscar responder às perguntas feitas no interior do grupo de pesquisa.

Após esta introdução, o artigo traz uma seção sobre a elaboração de currículos, no que se refere à compreensão desse instrumento e à sua importância; uma seção sobre as concepções de aprendizagem e de mediação pedagógica; uma seção de apresentação e análise de trechos das Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e, por último, algumas considerações finais.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Acreditamos que estudar currículo, bem como organizá-lo, seja fundamental na prática de trabalho de qualquer professor, e não só de gestores e coordenadores pedagógicos. Isso porque fazer escolhas, selecionar o que colocar e o que tirar em uma proposta curricular, sugerir encaminhamentos metodológicos a determinados conteúdos, entre outros aspectos, é uma tarefa para a qual a experiência do professor tem muito a contribuir, uma vez que ele conhece bem a dinâmica de uma sala de aula, suas potencialidades de aprendizagem e também seus desafios. Nesse sentido, relacionar a temática da aprendizagem escolar com o que está posto em propostas curriculares se faz muito pertinente.

### 2.1 CURRÍCULO: INTENÇÕES E ENCONTROS

Moreira (2000, p. 02) acredita que estudar currículo é uma excelente oportunidade, para, dentre outros aspectos, entender “[...] as relações que se estabelecem entre teorias, propostas e práticas curriculares”. Isso se explica pelo fato de que, para elaborar uma proposta curricular, é preciso buscar o que vem problematizando e também concluindo as pesquisas realizadas nas diferentes áreas do conhecimento, mas também dizer como tais resultados podem e devem ser tratados no interior das escolas e das salas de aula.

Para complementar, o mesmo autor afirma que o currículo é o conjunto de experiências e conhecimentos que a escola oferece aos estudantes. O currículo, portanto, vai se materializar nas práticas escolares, embora seja o próprio conhecimento a matéria prima de um currículo.

Elaborar um currículo e contar com a participação de professores nas discussões, estudos e momentos dessa elaboração proporciona formação continuada a esses profissionais, pois terão oportunidade de revisitar suas práticas, de estudar e pensar em como pôr em prática os direcionamentos presentes no texto da proposta curricular.

Ao discutirem sobre currículo e progressão, Dolz e Schneuwly (2004, p. 42-43) afirmam que, no currículo, os

*[...] conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias. Além disso, os conteúdos são sistematicamente postos em relação com os objetivos de aprendizagem e os outros componentes do ensino.*

Ora, se assumirmos essa ponderação dos autores, mais uma vez salientamos a participação dos professores na elaboração de um currículo, pois são eles que terão condições de apontar as capacidades e as experiências necessárias a seus alunos.

De acordo com Moreira e Candau,

*[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).*

No caso da elaboração das Propostas Curriculares da Prefeitura de Juiz de Fora, houve intensa participação dos

professores das escolas municipais, em momentos em que eram convidados a participar de seminários para discutir as propostas; em oficinas planejadas com o objetivo de proporcionar aos professores reflexão e prática de orientações presentes nos textos; em encontros, nas escolas ou em outros espaços, de profissionais de áreas específicas e também de profissionais de áreas diferentes, com objetivo de aprofundar os estudos e encaminhar críticas à equipe da Secretaria de Educação mais diretamente envolvida na elaboração dos documentos finais. Enfim, embora todas as propostas tenham contado com consultores da área de conhecimento em questão<sup>ii</sup> e com técnicos da Secretaria de Educação Municipal à época de sua elaboração, muitos professores e coordenadores pedagógicos puderam ter acesso às discussões e à produção do material, com a possibilidade de criticar e propor alterações.

Importante registrar que, quer por parte dos consultores de cada área do conhecimento envolvidos na elaboração das propostas, quer por parte dos gestores da Secretaria de Educação à época, a busca pela construção coletiva, por meio da participação da maioria dos profissionais da educação municipal, foi sempre uma preocupação constante. Em diferentes momentos do processo de elaboração das propostas, era mencionada a motivação que deu origem à sua produção: uma demanda de coordenadores pedagógicos e dos próprios professores, em encontros de formação promovidos pela Secretaria de Educação. Essa demanda acabou envolvendo esses profissionais e dando a eles maior responsabilidade em participar como sujeitos construtores das propostas curriculares.<sup>iii</sup>

Em pesquisa realizada sobre a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, especificamente sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Ribeiro (2014) enfatiza o processo histórico na elaboração de um currículo, em que diferentes vozes contribuem para sua construção ao longo de todo o processo. Para a autora, o

currículo é um artefato cultural, fruto de negociações entre os sujeitos envolvidos.

Após essas breves considerações sobre currículo e sobre a elaboração das Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, abordaremos, em seguida, o conceito de aprendizagem e as implicações educacionais a ela relacionadas.

## 2.2 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES

Ao nos perguntarmos se as Propostas Curriculares da Rede Municipal de Juiz de Fora apresentam, explícita ou implicitamente, uma concepção de aprendizagem, precisamos, num determinado momento do curso da pesquisa, estudar sobre a aprendizagem, e tais estudos foram realizados a partir das concepções vygotskianas.

Segundo Vigotsky (2010), a aprendizagem humana é de natureza social, é um processo por meio do qual os indivíduos entram em interação e realizam trocas de experiências que vão dando origem a novas aprendizagens. De acordo com Cristovão e Fogaça (2008), a aprendizagem é fruto das construções sociais cooperativas entre sujeitos, entre professor e alunos por exemplo, mediada por artefatos. Para os autores, assim como para Vygotsky, a aprendizagem é sempre mediada, sempre envolve interação social.

Eles afirmam que:

*O conceito de “mediação” em Vygotsky implica o processo de intervenção de um elemento intermediário na relação do sujeito com o objeto. [...] A relação do homem com o mundo é, então, uma relação mediada por ferramentas/artefatos (materiais e simbólicas). O processo de mediação ocorre em um determinado contexto sócio-histórico, entre a pessoa (que é construída pela linguagem), outras pessoas (outrem) e objetos (CRISTOVÃO e FOGAÇA, 2008, p. 18).*

Nesse sentido, tanto as pessoas quanto os objetos podem atuar como elementos mediadores, nas relações sociais. No contexto educacional, essa concepção de aprendizagem foi



acolhida de modo muito frutífero, pois fez com que muitos de nós pensássemos em como promover a aprendizagem de nossos alunos por meio de interações entre eles e entre eles e nós, professores, visando à aprendizagem de todos. Ressaltamos ainda que nesse espaço de mediação e de interação social, não só os alunos aprendem, mas também os professores, pois têm experiências diferenciadas e significativas, portanto, de aprendizagem.

Vygotsky distingue os conceitos cotidianos dos conceitos científicos e atribui à escola a tarefa de trabalhar com os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são aprendidos pelas crianças em suas atividades práticas, em situações informais de aprendizagem, por meio da comunicação imediata com pessoas ao seu redor. Já os conceitos científicos seriam generalizações de segunda ordem, se apoiam em conceitos cotidianos e não podem existir sem eles, estabelecendo uma relação com os objetos do mundo e também com outros conceitos (FRIEDRICH, 2012).

Uma vez que a preocupação da escola é com a aprendizagem de seus alunos, sobretudo dos conceitos científicos, ela deve considerar o que os alunos já aprenderam de conceitos cotidianos, para desenvolver uma proposta de ensino a partir destes. É preciso mencionar, ainda, que cada aluno é individual, possui seu próprio percurso de aprendizagem e, assim, a escola e os professores precisam conhecer o que cada aluno já conhece e já sabe fazer, para atuar em direção ao que ele poderia conseguir fazer e poderá aprender.

Ao considerarmos essa concepção de aprendizagem e também as implicações que ela traz para o ensino, é importante ressaltarmos que os saberes a serem ensinados pela escola não podem ser transmitidos ao aluno, numa prática de exposição e explicitação apenas. Ao contrário, os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia adotada devem permitir ao aluno um poder fazer, uma prática de reflexão e participação ativa nas atividades propostas, portanto, um aluno ativo, que reflete e tem a oportunidade de se desenvolver.

Ao traçarem algumas reflexões sobre a progressão curricular e o trabalho com os gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004) também adotam a concepção de aprendizagem vygotskyana e diferenciam a aprendizagem incidental da aprendizagem intencional. Para os autores,

*O desenvolvimento na idade escolar só se torna possível graças ao ensino e à aprendizagem intencionais, que supõem um pré-enquadre da situação de uma tomada de consciência por parte dos participantes: o professor e seus alunos. Tanto a aprendizagem incidental, advinda acessoriamente no curso da realização de uma ação, como a aprendizagem intencional, em que o sujeito está implicado numa situação que visa a um efeito, são construções sociais. A aprendizagem intencional frequentemente se realiza em meio institucional (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 45).*

Com relação à aprendizagem incidental, ela ocorre ao longo da vida, com as experiências que as pessoas vão tendo em diferentes contextos sociais e interacionais. Já a aprendizagem intencional implica numa organização com finalidades e objetivos específicos, como a escola, que tem um planejamento a ser cumprido, objetivos de ensino e de aprendizagem para cada etapa escolar e desenvolve estratégias diferenciadas para o cumprimento de tais objetivos. A partir do conceito de aprendizagem intencional, somos levados a pensar numa proposta de currículo, em que cada instituição ou grupo de instituições definem suas metas, suas escolhas do que deve ser ou não ser ensinado, os conteúdos, a proposta de avaliação, entre outros aspectos.

Espera-se, nesse sentido, que uma proposta curricular assuma, de modo explícito, uma concepção de aprendizagem, a partir da qual as estratégias de ensino sejam desenvolvidas. Se é função precípua da escola proporcionar a aprendizagem aos alunos, é fundamental também que as práticas escolares cotidianas estejam voltadas para tal finalidade, sendo desejável que o currículo oriente como possibilitá-la.

Ainda cabe mencionar o caráter processual da aprendizagem. Ela não acontece fora das interações humanas ou fora do ambiente e também não ocorre de modo fragmentado e espaçado. Pelo contrário, a aprendizagem é processual e contínua, daí a expressão aprendizagem em espiral, que sinaliza para um percurso no qual as experiências vão permitindo voltar às mesmas reflexões, passando por aspectos antes já pensados, mas a cada experiência de modo mais amadurecido e cada vez mais aprofundado.

De acordo com os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 124), ao abordarem o procedimento de sequências didáticas no ensino de gêneros orais e escritos em língua materna, a expressão aprendizagem em espiral

*[...] remete a um ensino da diversidade textual a cada nível. O que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto.*

Como vimos, no ensino da produção textual, tanto oral quanto escrita, o professor deve seguir um procedimento didático que vai aprofundando a cada sequência de atividades, de modo que as tarefas exigidas aos alunos sejam cada vez mais rigorosas. Em contrapartida, o processo de ensino também precisa se ampliar, trazendo para a discussão novos exemplares de texto, novas práticas de leitura e experiências diferenciadas.

Com as demais disciplinas, tal perspectiva de aprendizagem também se aplica, pois o modo como concebemos a aprendizagem é o mesmo, não mais partindo de uma abordagem ascendente e linear no tratamento didático dos conteúdos, mas a partir de uma abordagem progressiva e contínua, o que demanda planejamento sistemático e constante por parte dos professores.

Na próxima seção, vamos analisar trechos das Propostas Curriculares da Prefeitura de Juiz de Fora, a fim de verificar se

apresentam uma concepção de aprendizagem explícita e quais são essas concepções.

### 3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS PROPOSTAS CURRICULARES

Num primeiro momento, vale apresentar um recorte da tabela com os resultados da busca das palavras relacionadas à aprendizagem feita nos nove documentos das Propostas Curriculares, para, em seguida, analisarmos alguns trechos das propostas.

A tabela (1), a seguir, mostra a presença de algumas palavras pesquisadas nos documentos, aquelas mais diretamente relacionadas à pesquisa relatada neste artigo.

**Tabela (1): As palavras APRENDIZAGEM/APRENDER e MEDIAÇÃO/MEDIAR nas Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora**

Currículos/ Palavras pesqui- sadas	Língua Portu- guesa	Mate- mática	His- tória	Geo- grafia	Ciências	Arte	Línguas Es- trangeiras	Educação Infantil	EJA
Aprendizagem	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Aprender	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mediação/ Mediar	x		x	x				x	x

Como notamos, as palavras procuradas aparecem com bastante frequência nos diversos documentos, o que sinaliza, inicialmente, uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e também com o modo como ela ocorre: por meio de interações mediadas por outros sujeitos ou por instrumentos criados pela cultura. No entanto, como veremos na análise de cada uma das propostas, essa preocupação nem sempre aparece explicada e explícita.

### **a) Língua Portuguesa**

Na Proposta Curricular de Língua Portuguesa, há um tópico em que é explicitada a concepção de aprendizagem adotada pelo documento, demarcando claramente que a perspectiva de aprendizagem é sociointeracionista, amparada em Vygotsky e em Bronckart.

Ao longo do texto da proposta, retomando as ideias de Schneuwly e Dolz (2004), as palavras progressão e espiral são recorrentes, o que revela que a concepção de aprendizagem assumida compreende que o sujeito aprendiz constrói conhecimentos de forma integrada, de modo contínuo e progressivo.

Para o desenvolvimento de atividades de linguagem em sala de aula, o documento sugere que sejam planejadas sequências didáticas pelo professor, conforme Schneuwly e Dolz (2004). Essa proposta de trabalho já considera que a aprendizagem se dá progressivamente, uma vez que as atividades devem ser desenvolvidas mantendo uma relação de coerência e continuidade entre elas, por meio de módulos interligados entre si.

Ao trazer orientações para a elaboração de sequências didáticas pelo professor, o documento explicita que os conhecimentos dos aprendizes a respeito dos gêneros escolhidos sejam respeitados, ou seja, assume que os alunos são sujeitos históricos, inseridos nas práticas languageiras do seu tempo, possuindo conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem em diferentes gêneros textuais.

O documento critica a adoção de uma prática de ensino baseada na transmissão de informações e conteúdos, segundo a qual o professor é aquele que tem o domínio de certos saberes a serem repassados aos alunos. Nesse sentido, orienta que as práticas de ensino da língua aconteçam em contextos de interação, diálogo e trocas entre professor e alunos, de modo que os alunos desenvolvam diferentes capacidades de linguagem.

Como encaminhamento de um trabalho com a linguagem em sala de aula, a proposta sugere eixos organizadores do ensino e orienta que se adote um modelo didático que contemple a progressão em espiral, ou seja, uma perspectiva de ensino que considera as aprendizagens já consolidadas pelos alunos e suas potencialidades de aprendizagem em cada ano de escolaridade.

Mantendo uma coerência, o final do documento é dedicado à apresentação de quadros com os eixos organizadores do trabalho e seus desdobramentos ao longo do 1º ao 9º ano. Para cada desdobramento, foram indicados os momentos de *introduzir* e *consolidar*, de modo que os momentos para *retomar*, *trabalhar* e *aprofundar* sejam definidos pela equipe pedagógica de cada escola, em espaços de planejamento coletivo.

## **b) Matemática**

O documento enfatiza que o saber se constrói contextualizado, a partir das vivências que os alunos tiveram, ou seja, os conceitos cotidianos são a base para a aquisição dos conceitos científicos, conforme discutido na seção anterior.

Ao longo do documento, é explicado como o processo de ensino deve se desenvolver e, para isso, é também mencionada a perspectiva em espiral:

*Os blocos<sup>iv</sup> se distribuem em três campos: eixos, objetivos, ideias e conteúdos matemáticos. Acrescentam-se, a esses temas matemáticos, distribuições por ano de escolaridade, indicando, com as letras **I** (introduzir), **T** (trabalhar) e **C** (consolidar), os diferentes momentos em que as ideias matemáticas devem ser trabalhadas.*

*Introduzir um tema, trabalhá-lo e consolidá-lo constitui um processo que se faz ao longo de diferentes anos de escolaridade. Algumas ideias são abordadas durante todo o Ensino Fundamental como, por exemplo, a de identificar e construir sequências e sua lei de formação.*

*Entretanto deve ficar claro para o(a) professor(a) que o caráter desse trabalho deve assumir a perspectiva em espiral, ou seja, pretende-se avançar em complexidade cada vez maior, a cada ano, possibilitando que o aluno construa suas compreensões gradativamente (PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA, 2012, p. 23).*

Diferentemente da Proposta de Língua Portuguesa, a Proposta de Matemática sugere apenas três momentos de trabalho: introduzir, trabalhar e consolidar, mas, ainda assim, toma como base uma concepção de aprendizagem progressiva.

### **c) História**

O documento de história preconiza um estudante crítico e contextualizado em seu tempo, portanto, aquele que constrói novas capacidades a partir e em diálogo com seus próprios saberes, como mostra o trecho a seguir:

*Nesse sentido, é preciso construir pontes entre aquilo que o indivíduo não conhece – um tempo ou contexto histórico distante, não vivido – e aquilo que é palatável para ele, tal como a sua vida e o contexto histórico no qual ele se insere e que é pautado por forte presença dos aspectos culturais e materiais do mundo sobre o lugar de vivência (PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 22).*

Como já mencionamos neste artigo, há uma relação muito próxima entre a aprendizagem de conceitos cotidianos e conceitos científicos e é a partir daqueles que estes vão sendo construídos, concepção presente no trecho do documento de História anteriormente citado.

Mesmo não mencionando de modo explícito a adoção de uma concepção de aprendizagem em espiral, ou mesmo fundamentada em preceitos vygotskyanos, este componente curricular sugere que os conteúdos sejam trabalhados numa lógica de continuidade, aprofundamento e sistematização, ao longo dos anos de escolaridade, como pode ser inferido pelo fragmento:

*[...] pensar em posturas e ações de educação de longo prazo, que precisam ser iniciadas, do ponto de vista de fundamentos e hábitos, ainda na Educação Infantil e devem ser perseguidas de modo sistemático e permanente ao longo dos Anos Iniciais de escolarização para que, nos Anos Finais de escolarização, sejam consolidadas como habilidades de pensamento e ampliadas em sua complexidade (PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 23).*

A proposta defende a escola como um espaço de liberdade e de diálogo, fundamentais para a formação da consciência histórica dos estudantes. Além disso, pontua, com frequência, que os conteúdos não podem ser oferecidos em uma única época do ano, ou em um único momento da escolaridade - compreendendo que determinado tema já foi abordado e, portanto, já “aprendido” pelos estudantes - mas sim de modo sistemático, contínuo e cada vez abordado com maior complexidade, a fim de que a compreensão dos alunos e também suas habilidades críticas sejam desenvolvidas progressivamente. Nesse sentido, também pontua que um currículo organizado desse modo necessita de uma ação escolar planejada, de forma consciente e contextualizada, pelos professores.

Por considerar a aprendizagem processual e complexa, a proposta de História, assim como algumas outras, organiza-se por meio de eixos e apresenta as ações metodológicas de introduzir, aprofundar e consolidar, distribuídas ao longo da Educação Infantil, Anos iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental.

#### **d) Geografia**

O documento de Geografia é um dos que não menciona obras de Vygotsky nas referências e em nenhum momento faz alusões ao conceito de aprendizagem de modo explícito. No entanto, ao orientar atividades com mapas e também com quadros, o documento deixa implícito que a aprendizagem ocorre de maneira contínua e progressiva, como os dois excertos a seguir:



*O trabalho com mapas simples, o reconhecimento de referenciais de localização, orientação e distância devem ser aqui introduzidos e aprofundados nos anos seguintes (PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA, 2012, p. 26).*

*Essa leitura articulada dos quadros possibilitará um diálogo entre professores dos anos anterior e posterior. Esse entrosamento entre os professores facilitará a abordagem dos conceitos e a possibilidade para que sejam introduzidos, retomados, trabalhados, consolidados e aprofundados ao longo de todo o ensino fundamental (PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA, 2012, p. 28).*

Como notamos, a Proposta Curricular de Geografia preconiza um trabalho docente articulado, em que os planejamentos individuais estejam interligados com o planejamento coletivo, de modo a construir um trabalho de consolidação e aprofundamento dos conteúdos ministrados ao longo da escolaridade. Esse aspecto impõe ainda mais relevância a uma proposta curricular, pois há um fio condutor comum que organiza e orienta as práticas docentes individuais. Nas escolas da rede pública municipal, é muito comum a existência de profissionais contratados temporariamente, sem que tenham passado por um concurso público. Tal situação acaba propiciando certa rotatividade de alguns profissionais nas escolas, que desconhecem a comunidade escolar, o perfil dos alunos e o trabalho realizado em anos e períodos letivos anteriores. Quando a rede de ensino e a escola possuem uma proposta curricular consolidada, amplamente divulgada, objeto de estudo e de planejamento, o trabalho docente é facilitado e a perspectiva da progressão do ensino e da aprendizagem é minimamente assegurada.

Por último, vale considerar que o documento de Geografia também apresenta, à página 28, um quadro das ações a serem praticadas pelos professores em suas atividades de ensino, quais sejam: introduzir, retomar, trabalhar, consolidar e aprofundar, revelando, mais uma vez, uma preocupação com uma abordagem progressiva da aprendizagem.

### e) Ciências

Logo na primeira seção da Proposta Curricular de Ciências, intitulada *Como esta proposta vem sendo construída?*, os autores apresentam um quadro no qual mencionam e explicam o que denominam de operações, ou seja, os momentos de trabalho com os desdobramentos dos temas da referida disciplina. Tais operações são: introduzir, trabalhar, consolidar, retomar e ampliar. Cada uma dessas operações é devidamente explicada e comentada, além de, à frente de cada uma delas, virem as seguintes informações: Introduzir: ideias e conceitos; Trabalhar: construir conceitos; Consolidar: consolidar conceitos fixando-os; Retomar: rever, reorganizar estratégias para construção e fixação de conceitos e processos científicos; Ampliar: acrescentar, ampliar processos e conceitos científicos.

Logo após a apresentação do referido quadro, é ponderado que não se trata de repetição de conteúdos, mas de um tratamento cíclico e de aprofundamento destes. Além de tais explicações, também são fornecidos exemplos, para melhor compreensão dos professores e de todos os envolvidos no processo de ensino nas escolas públicas municipais. Salientamos a importância deste quadro, sobretudo com explicações detalhadas e com exemplos práticos da disciplina de Ciências, pois a tradição de um ensino conteudista, cumulativo e linear ainda é muito presente em manuais didáticos e em propostas de ensino diversas. Assim como defendemos a superação dessa perspectiva de ensino, defendemos que haja formação dos docentes para atuarem a partir de novas metodologias, que respeitem o nível de aprendizagem dos alunos e permitam o alcance de novas aprendizagens. Acreditamos que o fato de existirem propostas curriculares que primam por tais perspectivas seja um ganho muito positivo nesse sentido.

## **f) Arte**

O documento de Arte organiza-se por meio de quatro áreas artísticas: Artes visuais, Dança, Música e Teatro, por meio das quais são sugeridas atividades de trabalho na escola. Não há, no texto da proposta, orientações referentes aos momentos que constituem um contínuo de aprendizagens, como vários outros, que apontam para introduzir, trabalhar, consolidar, entre outros, talvez pela própria especificidade da disciplina no interior das escolas. Por outro lado, o documento afirma que, no processo de avaliação, os alunos também devem participar e que o percurso escolar de cada um deles deve ser observado. Ao apresentar orientações para avaliar na disciplina de Arte, a proposta defende uma concepção de avaliação progressiva e formativa, o que implica, com isso, que a aprendizagem também tem o mesmo caráter, embora a temática da aprendizagem não seja diretamente tratada, a não ser num determinado momento que encontramos: “As expectativas de aprendizagem vão se ampliando ao mesmo tempo em que os temas/assuntos vão alcançando níveis de complexidade maiores e mais profundos” (PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE, 2012, p. 11), trecho que sinaliza para uma abordagem em espiral.

## **g) Línguas Estrangeiras**

Em mensagem trazida aos educadores no início do documento de Línguas Estrangeiras, afirma-se que a língua estrangeira seja inserida na vida dos alunos por meio de um processo gradual, revelando, com isso, que a aprendizagem é conquistada contínua e progressivamente. Não há, no entanto, nenhuma menção à concepção de aprendizagem assumida pela proposta curricular em questão.

A Proposta Curricular de Línguas Estrangeiras dialoga bastante com a Proposta de Língua Portuguesa, uma vez que orienta um trabalho a partir de uma concepção de língua dinâmica e situada socialmente, a partir da variedade textual

existente. O aluno é considerado um sujeito produtor de cultura e inserido em relações sociais que serão fundamentais para seu desenvolvimento.

### **h) Educação Infantil**

O documento de Educação Infantil afirma que as aprendizagens vão ocorrer ao longo da vida, por meio das experiências humanas, ou seja, aprendemos sempre, a partir de novas experiências e novas relações. A proposta compactua com as concepções vygotskianas de aprendizagem e de desenvolvimento, como no excerto a seguir:

*A construção do conhecimento se dá através da interação dos sujeitos socialmente inseridos num meio historicamente construído. Assim, os fatores sociais e culturais são vistos como muito relevantes no processo educativo, pois a criança é considerada um ser histórico, social, geográfico e político, pertencente a um dado contexto que lhe permite formular, questionar, construir e reconstruir a realidade que o cerca. São sujeitos interativos, cidadãos do hoje e não do amanhã, que estão em constante desenvolvimento, partícipes da cultura, produzindo e sendo produzidos por ela (PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p. 24).*

A citação anterior, assim como outros trechos presentes no documento, esclarece que a construção de conhecimentos ocorre por meio de intervenções e interações entre sujeitos e dos sujeitos com os objetos do mundo social. Nesse sentido, os professores têm muito a contribuir, pois exercem um papel de mediadores, que vão promover momentos de troca, de interação e de contato reflexivo entre seus alunos e entre eles e os objetos construídos pela cultura, que serão tomados como objetos de aprendizagem pelos estudantes.

### **i) Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos está bastante voltada para o perfil dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino, ou seja, apresenta reflexões para que os professores que nela atuam possam estar sensíveis às características específicas desses alunos, para, a partir de então, elaborar as atividades e propostas metodológicas. Nessa direção, o texto aborda a temática do tempo e do espaço escolar, percebidos de modo diferenciado por adultos que muitas vezes já passaram por outras experiências escolares e em muitos casos já estão inseridos no mercado de trabalho.

Para que haja um trabalho que contemple as especificidades desses alunos, o documento orienta um cuidado com as relações de poder construídas nos espaços escolares, de modo a respeitar as aprendizagens já consolidadas e evitar, assim, a evasão escolar, como revela o fragmento a seguir:

*Quando o professor percebe os alunos como sujeitos de sua própria aprendizagem, respeitando seus saberes, as relações de poder se modificam, tornando-se horizontalizadas. Professores e alunos criam um sentimento de pertencimento em relação ao espaço escolar e reestruturam o tempo educacional. Essa dinâmica tende a evitar ou, pelo menos, minimizar um dos maiores problemas enfrentados pela EJA na atualidade, a evasão (PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2012, p. 19).*

Tratar das aprendizagens de alunos pertencentes à EJA impõe-nos uma reflexão diferenciada daquela realizada em contextos escolares regulares, pois esses alunos possuem experiências muito heterogêneas entre si e elas precisam ser consideradas no processo de ensino, para que haja trocas significativas, respeitosas e promotoras de outras aprendizagens. Embora o documento da EJA não mencione claramente uma concepção de aprendizagem, ele salienta a diversidade presente

no interior das salas de aula de tal modalidade e encaminha um trabalho de reorganização constante do espaço, orientado pela interdisciplinaridade e pela ação direta de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Ao finalizarmos a análise, podemos considerar que a nomenclatura utilizada pelas propostas curriculares que orientam um trabalho progressivo e contínuo com os conteúdos não é coincidente, ou seja, os termos ora são *introduzir, trabalhar, consolidar, retomar e ampliar*, ora são *introduzir, retomar, trabalhar, aprofundar e consolidar*. No entanto, embora cada uma dessas operações pressuponha um tipo de trabalho diferente por parte do professor, e também dos alunos, é importante destacar que a concepção de que a aprendizagem ocorre de modo contínuo e progressivo está presente na maioria dos documentos.

Embora seja bastante semelhante, a diferença na ordem dos termos mencionados acaba sinalizando para um modo de trabalho diferenciado, pois se na disciplina de Língua Portuguesa a consolidação de uma aprendizagem é indicada como a última etapa do processo de ensino, na de Ciências, a consolidação é a terceira etapa, havendo ainda as de retomada e ampliação. Por outro lado, no caso da disciplina de Matemática, por exemplo, as etapas se resumem a três: introduzir, trabalhar e consolidar, deixando o professor mais livre para fazer suas escolhas metodológicas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a investigação das concepções de aprendizagem nas nove propostas curriculares, podemos afirmar que, embora algumas delas não mencionem claramente a concepção adotada e nem apresentem sugestões de progressão no tratamento dos conteúdos, todas elas parecem assumir uma concepção vygotskyana de aprendizagem, ao sinalizarem práticas de avaliação formativas e interventivas, ao proporem atividades que promovam a interação entre professor e alunos e entre

os próprios alunos, ao sugerirem o respeito e a adequação do ensino aos conhecimentos e experiências prévias dos estudantes, entre outros encaminhamentos aos professores.

Das nove Propostas Curriculares analisadas, somente três delas - Língua Portuguesa, Língua Estrangeiras e Educação Infantil - mencionam textos de Vygotsky nas referências finais e chegam a mencionar o autor e seus conceitos ao longo do texto. Outras, embora considerem a aprendizagem como um processo contínuo e progressivo, ou seja, adotam implicitamente uma concepção de aprendizagem vygotskyana, não mencionam o autor de modo explícito, nem ao longo do currículo nem nas referências.

Ressaltamos a importância de um conjunto de propostas curriculares elaboradas por uma única rede de ensino, a qual terá alunos que transitarão entre uma escola e outra e professores que atuam em mais de uma escola, ter muitas semelhanças quanto à concepção de aprendizagem adotada. O reconhecimento de que a aprendizagem se dá por meio de interações sociais e é um processo contínuo impõe à escola e aos professores um modo de trabalho em que os alunos sejam sujeitos participativos e atuantes em seu próprio processo de aprendizagem.

Uma vez adotada essa concepção, é importante mencionar que o trabalho do professor precisa ser pautado no planejamento e na avaliação constantes, para que o processo de ensino respeite essa progressão curricular e também esteja voltado para as reais necessidades de aprendizagem e até mesmo visando sanar aquelas dificuldades possivelmente apresentadas pelos alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRISTOVÃO, V. L. L. e FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotsky - mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. (Tradução de Anna Raquel Machado e Eliane Gouvêa Lousada). Campinas: Mercado de letras, 2012.

MOREIRA, A. F. B. As reformas curriculares como instrumento de controle da escola, do professorado e do aluno. **Cadernos para o professor**. Juiz de Fora, Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, n. 10, v. 1, p. 13-20, jan-jun. 2000.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e Cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, 2007. p. 17-46.



RIBEIRO, E. C. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. 2014.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta**

**Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: Língua Portuguesa. Juiz de Fora, 2012.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: Matemática. Juiz de Fora, 2012.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: História. Juiz de Fora, 2012.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: Geografia. Juiz de Fora, 2012.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: Ciências. Juiz de Fora, 2012.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: Arte. Juiz de Fora, 2012.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: Línguas Estrangeiras. Juiz de Fora, 2012.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora:** Educação Infantil. Juiz de Fora, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora:** Educação de Jovens e Adultos. Juiz de Fora, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

<sup>i</sup> O projeto teve financiamento XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX e foi coordenado XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. Minha participação na pesquisa foi como XXXXXX.

<sup>ii</sup> Os consultores foram XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, por exemplo, contratados para conduzir o processo de elaboração das propostas curriculares.

<sup>iii</sup> A autora deste artigo foi, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

<sup>iv</sup> A Proposta de Matemática organiza-se em cinco blocos: Números e Operações, Espaço e Forma, Tratamento da Informação, Grandezas e Medidas e Álgebra.



# CURRÍCULO EDUCACIONAL: ALGUMAS PONDERAÇÕES DE PROFESSORES

*Lucimar Araujo Braga<sup>1</sup>  
Ana Lúcia Pereira<sup>2</sup>*

## Resumo

Neste trabalho, tivemos como objetivo apresentar e discutir o entendimento sobre currículo para professores em atuação nos cursos<sup>3</sup> de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pelo viés da teoria crítica, investigamos o posicionamento de professores que atuam nestes cursos de licenciaturas formando professores para a educação básica. Metodologicamente, a pesquisa de cunho qualitativo se desenvolveu pela Análise Textual Discursiva e, como conclusão, percebemos que é preciso haver mais envolvimento de professores com os currículos das instituições em que atuam.

**Palavras-chave:** Currículo; documentos oficiais; formação de professores.

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa

<sup>3</sup> A Universidade Estadual de Ponta Grossa oferece três cursos de Letras, cada um como curso independente. Português-Inglês: Reconhecido pelo Decreto Federal nº 32.242, de 10.02.53, publicado no D.O.U. de 20.02.53 e homologado pelo Parecer CFE nº 3.302/76, publicado no D.O.U. de 29/12/76. Renovação de Reconhecimento Decreto nº. 8.403, de 22.09.10. DOE nº 8.309 de 22.09.10. Português-Espanhol: Reconhecido pelo Decreto Est. n.º 3.752, de 20.03.01, publicado no DOE nº 5.950 de 21.03.01. Renovação de Reconhecimento Decreto nº. 8404, de 22.09.10. DOE. nº 8.309 de 22.09.10. Português-Francês: Reconhecido pelo Decreto Federal nº 32.242, de 10.02.53, D. O.U. nº42 de 20.02.53. Renovação de Reconhecimento Decreto nº. 8467, de 29.09.10. D.O.E. nº 8314 de 22.09.10.

## Resumen

En este trabajo tuvimos como objetivo presentar y discutir la comprensión de currículo para profesores que actúan en los cursos de Letras de la Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Por la perspectiva de la teoría crítica, investigamos el posicionamiento de los profesores que trabajan en la formación de profesores (licenciaturas) para trabajar en la educación básica. Metodológicamente, la investigación cualitativa fue desarrollada con el análisis textual del discurso y como conclusión percibimos que es necesario que haya una mayor participación de los profesores en los currículos de las instituciones en las que trabajan.

**Palabras clave:** Currículo; documentos oficiales; formación de profesores.

## INTRODUÇÃO

O mundo mudou consideravelmente nas últimas décadas, e é essencial que a educação não só acompanhe essas mudanças, mas que também busque preparar as crianças e jovens para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atributos necessários para a vida em sociedade no século XXI. Essas mudanças têm provocado desenvolvimentos notáveis nas sociedades e na reorganização dos sistemas de educação em todo o mundo.

Entre essas mudanças e reorganizações, podemos destacar as relacionadas a currículo geradas a partir de discussões sobre a nova Base Nacional Comum Curricular. Podemos destacar ainda que entender o que seja currículo é algo que passou a ganhar notoriedade, para não dizer popularidade, a partir também da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio de 1998 (DCN-1998), pelo Ministério da Educação. Isso porque, a partir da oficialização das DCN-1998, esse documento se tornou um marco norteador para as questões didáticas e pedagógicas relacionadas ao currículo, e o conteúdo do documento começou a ser experimentado entre professores.

Deste modo, pareceu-nos relevante pesquisarmos mais sobre currículo nos cursos de Letras da UEPG. Por isso, com este estudo piloto<sup>4</sup>, esperamos contribuir, de alguma forma, ampliando a literatura na área, a partir de dados reais sobre a temática - currículo de Letras, ainda que com uma pesquisa de cunho local, em que trabalhamos com dados de uma instituição de ensino superior pública, do interior do estado do Paraná.

Consideramos o objeto de pesquisa local, mas partimos da premissa de que “O currículo é sempre o resultado de uma seleção [...]” (TADEU DA SILVA, 2004, p. 15), compreendemos que os estudos com o currículo retratam certa necessidade de abrangermos a complexidade que envolve a educação formalizada, em uma instituição de ensino superior que licencia professores para a atuação na educação básica.

Assim, consideramos que a busca por entendimentos diversos sobre o currículo e o seu funcionamento em instituições de educação formal, em nosso caso de ensino superior, vem sendo motivada pela necessidade de entendermos e conceituarmos cada vez melhor o que entendemos por currículo. Além disso, para falar em currículo, acreditamos conforme alguns estudiosos da área (GOODSON, 2013; SACRISTÁN, 2000; MACEDO, 2011 e TADEU DA SILVA, 2004) que é preciso um debate amplo e especializado. E mais, é preciso que se dê voz para a sociedade civil e para os movimentos sociais, com o intuito de levar o tema para maiores debates e entendimentos sobre sua aplicabilidade (MACEDO, 2011).

*Diria que as práticas curriculares e suas urgentes demandas de compreensão e interferência político-pedagógica, bem como a necessidade do argumento competente sobre o instituído e o instituinte nesse campo, não mais legitimam reduções, pulverizações*

---

<sup>4</sup> Estudo oriundo de um questionário piloto aplicado no ano de 2015 quando de nosso ingresso no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

*e concepções acríticas. É urgente, avaliamos, neste contexto da história das perspectivas e práticas curriculares, que os educadores entrem no mérito do que se configura como currículo e saibam lidar com suas complexas e interessadas dinâmicas de ação, sob pena de deixarem que os burocratas da educação continuem tomando de assalto um âmbito das políticas e práticas educacionais que hoje define, em muito, a qualidade e a natureza das opções formativas (MACEDO, 2011, p. 14,15).*

Neste sentido, este artigo apresenta e discute o que professores formadores de professores entendem sobre o que seja currículo. Assim, procuramos entender e dividir com outros sujeitos leitores, estudiosos, leigos e especializados o contexto e as perspectivas das práticas curriculares presentes no entendimento de professores dos cursos de Letras de uma instituição de ensino pública.

Para a concepção do trabalho, o artigo está dividido em introdução; na sequência, fazemos uma revisão de literatura; seguimos com a metodologia; apresentamos e analisamos os nossos dados e partimos para as considerações finais.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 O PROFESSOR, O CURRÍCULO, A ESCOLA E A SOCIEDADE**

Para Adorno (1995), o estudo e a dedicação do professor precisam considerar a relação intrínseca entre a epistemologia, a cultura como um todo amplo e diverso, e a prática. Isso porque a educação está alicerçada por um aglomerado de conhecimentos advindos da sociedade. A escola funciona como veículo condutor para ensinar, transmitir, corporificar, quiçá, até transcender o conhecimento de um povo.

Um sujeito que esteja disposto a ser professor e atuar de forma emancipada precisa se libertar do imediatismo de relações que, de maneira alguma, são naturais (ADORNO, 1995). Essas características são constituídas por um desenvolvimento

histórico e social, e se libertar das tramas das relações políticas, históricas e sociais significa transcender algo tão sedimentado pela sociedade, de modo que quase sempre nós, professores, acabamos nos tornando reféns das nossas próprias ações.<sup>5</sup>

Explicamos, a mera transmissão e ensinamento de um conjunto de conhecimento podem ratificar um modelo de política de exploração enraizada na sociedade. Por exemplo, para Adorno (1995), certa desvalorização pela profissão de professor é ratificada pelos próprios professores. Por isso, de acordo com o autor, a proposta é de reação às constatações apresentadas com reflexões embasadas em experiências culturais vivenciadas, em comparação com o que é dado cientificamente como verdades a serem seguidas.

Nesta visada, a questão do ser professor em atuação em uma escola que transmite modelos da sociedade, inseridos em currículos institucionalizados, nos desafia a percorrermos por entre esses documentos, de forma mais emancipada possível. Entretanto, como discorremos anteriormente, os modelos que a educação reflete podem ou não proporcionar emancipação.

Ao consideramos o entendimento mais simples sobre emancipação como sinônimo de libertação e independência<sup>6</sup>, podemos nos questionar sobre o quanto a escola ou a educação formal nos proporciona liberdade e independência. Para isso, podemos simplesmente considerar que as verdades imprimidas em uma sociedade são as mesmas que aprendemos com a educação formal. E esses conhecimentos são selecionados a partir de um universo amplo e são reproduzidos nas teorias expressas nos currículos escolares (TADEU DA SILVA, 2004).

Assim, os currículos reproduzem as identidades e as subjetividades que interessam a uma nação, um povo, ou seja, uma sociedade.

---

<sup>5</sup> Posicionamento nosso.

<sup>6</sup> NOVÍSSIMO AULETE. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 2011.



*Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (TADEU DA SILVA, 2004, p. 15,16).*

Expressar e compreender o currículo como questão de identidade e subjetividade dos sujeitos é algo um tanto abstrato, no entanto, o conhecimento está nos sujeitos e essa equação precisa ser ponderada. O currículo é um documento que valoriza e representa determinada identidade, uma cultura específica e, por que não dizer, um grupo característico. O currículo, para Tadeu da Silva (2004), concebe a realidade dos poderes instituídos e isso não significa que um currículo atenda os interesses de uma comunidade ampla e genérica, mas, sim, um currículo pode representar a dominação e os interesses de poderes edificados pela política, por exemplo.

Deste modo, a ratificação de culturas de minorias que, em geral, detêm o poder econômico acaba sendo representada nos currículos escolares, evidenciando a reprodução de identidades e subjetividades de grupos específicos que podem negar as identidades e subjetividades características de comunidades diversas.

Esse movimento, em nosso entendimento, é uma forma de apagamento cultural sistematicamente reproduzido desde os tempos do Brasil Colônia, pois, bem mais que organizar e selecionar modelos de identidades e subjetividades a serem reproduzidos via currículo escolar, a representatividade do professor como sacerdote acaba sendo constantemente reiterada e desvalorizada (ADORNO, 1995), ao passo que as profissões áureas do Brasil Colônia ganham notoriedade, como é o caso do direito e da medicina.

Por tudo isso é que concordamos com Tadeu da Silva (2004) quando o autor diz que o currículo é também lugar de definições de identidades e subjetividades. E mais, “De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais eles tornarão subjetiva esta impotência” (ADORNO, 1995, p. 36). Parece que aquele que é submetido absorve verdades estabelecidas, neste caso via currículo escolar, de tal forma que passa a defender teorias que desconhece, mas que acredita serem janelas abertas para sua emancipação. E essa emancipação distorcida leva os sujeitos a acreditarem que são politicamente ativos, mas na verdade não o são. E isso acontece porque, historicamente, os currículos valorizam a classe dominante.

*As crianças e jovens das classes dominantes vêm seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens da classe dominada têm sua cultura desvalorizada, ao mesmo tempo em que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social (TADEU DA SILVA, 2004, p. 35).*

Tadeu da Silva (2011) argumenta e questiona que essa manutenção de uma cultura dominante parece algo pedagogicamente aceito e cristalizado como natural por se tratar da produção social da identidade e da diferença. Para entender esse processo, é preciso se deslocar para o lugar do poder e de suas relações. A manutenção de uma cultura e de uma classe está intrinsecamente relacionada à manutenção do poder, o poder garante aquisição, garante bem-estar e classifica. “Dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ significa classificar. O processo de classificação é central na vida social (TADEU DA SILVA, 2011, p. 82).

O currículo escolar mantém e reproduz uma cultura que a sociedade acredita ser a melhor para todos. Essa crença é trabalhada de tal forma que as classes dominadas passam a aceitar a cultura do dominador como desejável e como a saída para sua vida. Assim, a escola, via currículo, dissemina e mantém a cultura da classe dominante. O professor ratifica o currículo e a sociedade segue como uma massa amorfa (ADORNO, 1995).

## 2.2 CURRÍCULO – AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A abordagem sobre o processo histórico do funcionamento dos cursos de formação de professores, observado no parecer do ministro da educação da época, em seu “Despacho de 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.”, é bastante conciso e traz os registros sobre como ocorreram as formatações, a duração e a carga horária das licenciaturas desde a era de Getúlio Vargas.

O parecer está fundamentado em leis desde a década de trinta, como o Decreto 19.852/31, de 11/4/31 que viria a criar a “*Faculdade de Educação, Ciências e Letras que teria entre suas funções a de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério através de um currículo seriado desejável [...]*”, Decreto este que passou a tomar forma e se efetivou somente em 1939.

Não podemos nos esquecer de que desse formato se consolidou o modelo de três anos de bacharelado e mais um ano cursado em Didática. Essa era a maneira de formar professores (licenciados) para atuarem na educação básica. Na época, esse modelo era descrito como formação para a atuação no magistério, nas redes de ensino básico. Vale ressaltar que este modelo vigorou no país de 1931 até 1961, ou seja, não é de estranharmos a dificuldade que temos de compreender

<sup>7</sup> Parecer Homologado CNE/CP 28/2001. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

que o modelo 3+1, já ultrapassado, segue funcionando Brasil afora, ainda que de forma camuflada. Exemplos são os cursos que resistem à inserção das didáticas em suas composições de forma plena.

A partir de 1961, entra em vigor a Lei 4.024/61. O parecer CFE 292/62, de 14/11/62<sup>8</sup>, estabelece novos critérios para quem quisesse ir além do bacharelado. Assim, para atuar no magistério, o sujeito deveria cursar um oitavo do curso em matérias didáticas, pois essa formação garantiria que o sujeito pudesse atuar no ensino básico.

Entre os anos de 1962 até 1969, o Conselho Federal de Educação (CFE) apenas regulamentou alterações em questões de como funcionariam os currículos dos cursos, saindo a contagem em anos e passando para horas-aula. Entretanto, nesse período, o CFE reafirma que cabe ao próprio conselho o estabelecimento e normatização dos currículos mínimos para o funcionamento dos cursos de formação superior – as licenciaturas que atuariam com os segundos graus na educação básica.

E, em 1971, “*O Parecer 895/71, de 9/12/71, examinando a existência da licenciatura curta face à plena e as respectivas horas de duração, propõe para as primeiras uma duração entre 1200 e 1500 horas e para as segundas uma duração de 2.200 a 2.500 horas de duração*”<sup>9</sup>. Surge, então, o modelo que também vigorou por muito tempo da licenciatura plena e licenciatura curta. Em 1972, sai a regulamentação para a duração de três até sete anos, com a Resolução CFE 1/72.

Novamente, um longo período de manutenção de resoluções, decretos e leis sobre o funcionamento dos currículos para a educação superior é registrado somente em 1996. A partir desta data, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) apresentou outra proposta para a formação docente que, de

<sup>8</sup> Citado em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>, acesso em 29 de julho de 2016.

<sup>9</sup> Idem.

acordo com a lei, seria para a valorização do magistério. Assim, “*A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino*”<sup>10</sup>.

Entendemos que, pelo menos em documentos, há manifestações que tendem a qualificar a formação de professores. Mas são palavras e palavras são signos que dependem dos sujeitos para terem valor, sentido, significados, enfim.

*É enquanto signo que a palavra chega à ciência. Enquanto som, enquanto imagem, enquanto palavra propriamente dita, ela se vê dividida entre as diferentes artes, sem jamais deixar-se reconstituir através de sua adição, através da sinestesia ou da arte local (ADORNO & HORKHEIMER, p. 27, 1985).*

Neste sentido, a partir da Constituição de 1988, firmado em palavras escritas, existe um movimento representado em signos, em um documento que deveria ser respeitado por todos em que se fizessem valer a máxima de que é preciso haver valorização do magistério, que houvesse qualidade, excelência e consistência na formação dos profissionais do ensino. Mas, conforme trazido nas palavras de Adorno & Horkheimer (1985), palavras são palavras e a valorização do magistério, do chão da escola, daqueles que se comprometem com as mais diferentes formações tem muito que buscar em termos de reconhecimento e valorização profissional.

Por isso mesmo é que documentos como diretrizes, instruções, leis, decretos etc., federais, estaduais e municipais, seguem sendo modificados, quiçá, com o intuito de proporcionar alterações significativas e não somente em verbetes, signos e palavras. No entanto, como dizem Adorno & Horkheimer (1985, p. 21), “O despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como o princípio de todas

---

<sup>10</sup> Idem.

as relações”. E, provavelmente, a valorização de uma classe como a do magistério incomodaria muitos outros sujeitos do poder, nas relações sociais e históricas.

Por tudo isso, na sequência das alterações documentais, a CNE/CP 01/2002 trouxe sugestões em seu texto com o intuito de abarcar maior diversidade e complexidade na área de formação de professores. Exemplo disso é o Parágrafo único do artigo quinto que diz que *“A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”*<sup>11</sup>.

Pois bem, o parágrafo anterior é ilustrativo e intenso por propor a formação de professores como um processo amplo e ponderado, pois pensar a prática como reflexão e ação é uma metodologia que engloba discorrer sobre o magistério como ensino, pesquisa e extensão em todos os sentidos da educação.

Entretanto, a partir deste e de muitos outros parágrafos únicos, artigos constantes em leis e pareceres é que acaba evidenciada a necessidade de um vasto movimento de organização institucional e curricular de cada curso de formação de professores. Ao contrário de mudanças efetivas e funcionais, o que temos, quando da proposta de alterações curriculares, são professores se digladiando em prol de suas especificidades de formação em seus mestrados e doutorados.

Parece que “A negligência costuma se dar muito bem com o pedantismo professoral” (ADORNO, 1995, p. 65). É como se fosse necessário fatiar o currículo para atender as especificidades dos professores, negligenciando objetivos curriculares educacionais voltados para a emancipação dos sujeitos para atuarem em uma sociedade democrática.

---

<sup>11</sup> Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno. Resolução. CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

A individualidade imperante no magistério deveria ser a primeira barreira a quebrarmos quando fôssemos tratar de alterações curriculares em um curso. E essa barreira precisaria ser a primeira etapa a ser transposta quando falamos em educação. “Os educadores interessados em estabelecer uma prática e um currículo igualitários são constantemente levados a insistir na necessidade do diálogo e da mutualidade, e, com isso, a defender a ‘reconstrução do conhecimento e do currículo’” (GOODSON, 2013, p. 42).

Neste sentido, a (re) elaboração de um currículo pode ser uma proposta de um grupo, um coletivo coeso e democrático porque, de acordo com Goodson (2013), os mais diferentes obstáculos e controles relacionados aos currículos e seus funcionamentos estão centralizados entre os governos, entre a excessiva burocracia e entre as comunidades universitárias.

Para além de toda essa controvérsia, a CNE/CP 01/2002 propôs a flexibilização dos currículos, a articulação entre teoria e prática e a ampla interpretação da interdisciplinaridade entre os conhecimentos alinhados a cada área de formação. O documento considerava que todo o processo deveria ser mediado pela necessidade pedagógica que abaliza as especificidades de cada área, visando sempre a mais completa formação autônoma e intelectual dos sujeitos. É evidente que, para essa máxima funcionar, seria preciso união e coletividade entre os professores que construiriam essa nova proposta curricular. Será que isso aconteceu? A individualidade e a especialidade de cada sujeito professor deram lugar ao pensamento coletivo, em prol dos cursos em que atuam?

Por este não ser o foco do trabalho não exploraremos mais profundamente a questão, mas por experiência e participação, em pelo menos um dos cursos de Letras aqui citados, podemos dizer que ainda temos muito que avançar quando falamos em trabalho em equipe e pensamento coletivo.

Assim, as resoluções acabam sendo alteradas e, na sequência, a Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015 chega com algumas alterações com relação às Diretrizes do CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Entre as modificações observadas, destacamos a referência ao artigo 13 do quinto capítulo.

*Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015, p. 11).*

Percebemos que, com essa modificação, os cursos de formação de professores, todos, têm, a partir da implantação da CNE 02/2015, a responsabilidade de incluírem em seus currículos a gestão educacional. Assim, caberá aos professores realizarem as alterações necessárias nos currículos dos projetos pedagógicos de cursos (PPC).

O que a legislação brasileira atual propõe para o funcionamento das licenciaturas são, principalmente, essas características mais diversas possíveis para a formação de professores. Abarcar essa amplitude de conteúdos é tarefa para professores e governantes fazerem começar a vigorar. E, de acordo com o Cap. VIII das disposições transitórias, em seu artigo “22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação (CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015, p. 17)”.



Neste sentido, procuramos apresentar sucintamente o quadro de desenvolvimento histórico de legislações para o funcionamento dos cursos de licenciatura no magistério brasileiro. Ainda que de forma enxuta, apontamos como acontecem as propostas de alterações de funcionamento dos currículos. Não tivemos a intenção de encontrarmos os responsáveis pela regulação ou não desta ou daquela forma de funcionamento do currículo. Tampouco procuramos encontrar os culpados sobre o currículo ser ou não ser um modelo de documento a ser seguido, ou, ainda, se os dirigentes ou os professores são os responsáveis pelo currículo formar ou não formar, emancipar ou não emancipar. O que quisemos trazer à baila foram os formatos de documentos que regem os currículos e quem são as pessoas responsáveis para fazer essa legislação funcionar.

Seguimos, então, com o desenvolvimento do artigo e passamos à metodologia utilizada por nós.

### 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa (FLICK, 2004) e a coleta dos dados se deu por meio de questionários aplicados aos professores dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná, cujo objetivo foi analisar e discorrer sobre a concepção e o posicionamento de professores de um curso de Letras de uma universidade de uma cidade do interior do Paraná, sobre currículo.

Participaram como sujeitos da presente pesquisa (pesquisa piloto, conforme explicamos anteriormente) 13 (treze) professores dos cursos de Letras. Entretanto, os questionários foram distribuídos entre 40 professores que estavam presentes na reunião em que solicitamos a participação voluntária dos professores.

Assim, este artigo reflete apenas os posicionamentos de parte dos professores destes cursos sobre a temática do currículo. Ressaltamos também que o questionário entregue

aos professores era composto por oito questões, sendo que neste artigo aproveitamos somente a questão relacionada exclusivamente à temática abordada, ou seja, o currículo, e, para isso, foi utilizada apenas a questão: 7- Descreva currículo.

Deste modo, a partir dos questionários respondidos pelos professores, fizemos uma análise qualitativa distribuída dentro do próprio corpo do texto. Utilizamos-nos de códigos no formato de P1; P2; P3 etc., para a identificação e preservação da identidade dos participantes.

Para a realização deste artigo, apoiamos-nos em Moraes e Galiazzi (2011), e nos utilizamos da análise textual discursiva (ATD). Para estes autores, a ATD é metamórfica, mas organizada. Nestes termos, a metodologia é construída como se fosse uma viagem sem mapa. Isso não significa que não são utilizadas normas ou regras, ao contrário, para a realização da ATD, é preciso coragem e dedicação, pois o trabalho necessita ser alvo de autocrítica todo o tempo. A ATD está fundamentada pela hermenêutica como a interpretação de textos e palavras e pela fenomenologia como a manifestação do objeto em sua essência.

Assim, procuramos nos fundamentar nas palavras dos participantes relacionando-as com a teoria pertinente à área, além de associar as respostas também com o que dizem os documentos oficiais utilizados neste artigo, a saber: LDB/96; DCN-1998; CNE/CP 01/2002; DCE-PR/2008 e CNE 02/2015.

#### 4. OS DADOS E A ANÁLISE

As respostas a cada questão são apresentadas de forma mais condensada, pois, pela ATD, não julgamos necessário explaná-las em sua amplitude no corpo do texto. Além disso, este formato mantém em sigilo quem foi o informante. Desta forma, apresentamos frases que transitam pelas ideias centrais do grupo que respondeu a cada questão. Entretanto, ao analisar as respostas individualmente, trazemos as manifestações conforme estas aparecem nos questionários.

Neste compêndio de respostas, elencamos as réplicas para a questão *Descreva currículo* que mais apareceram: 1- *É o conjunto de disciplinas que compõe um curso.* 2- *É o conjunto de conteúdos apresentando as diretrizes que estruturam e dão unidade ao curso.* 3- *É a abordagem da importância da teoria com a prática estarem reunidas.* 3- *É a sistematização de um curso.* 4- *É a estrutura dos conhecimentos necessários para a formação.* 5- *É o conjunto de disciplinas de diferentes áreas afins que compõe um curso de formação profissional.*

Partimos para a apresentação e análise de dados considerando que tratar de currículo educacional é algo argucioso e é preciso cautela para abordar, discutir e principalmente fazer funcionar um currículo. Isso porque tratar de currículo, sobretudo em instituições públicas, significa tratar de empoderamento. Para Macedo (2011), trata-se de *empoderamento* político, pois, para o autor, conhecer o currículo significa adquirir poder. E também porque o currículo controla e centraliza (GOODSON, 2013). Assim, o empoderamento possibilita o controle e a centralização de ações e de conteúdos ideologicamente.

*Uma ideologia de controle sobre a prática dos professores, os próprios interesses criados pelo subsistema de produção dos meios ou a carência de um esquema explicativo da debilidade profissional e a ausência de iniciativas para superá-la poderão elevar tal necessidade conjuntural, desde um ponto de vista histórico, à importante característica do desenvolvimento do currículo, da própria prática pedagógica, ou da profissionalidade dos docentes, legitimando assim uma política de intervenção sobre a realidade escolar (SACRISTÁN, p. 151. 2000).*

Produtivo seria se essa intervenção fosse a favor de uma teoria e uma prática curricular voltada para a emancipação, conforme temos defendido neste artigo. Ao contrário, o poder de controlar e centralizar as ações quase nunca é percebido entre as lacunas de um currículo

educacional preparado para a manutenção do *status quo* de uma minoria que detém o poder.

Assim, observando as respostas dos participantes, em geral, o conteúdo discursivo do que venha a ser um currículo, parece uma manifestação reprodutiva de um conjunto de regras instituídas para fazer uma engrenagem funcionar. Dizemos isso porque as respostas seguem uma direção de finalidade como, por exemplo: o currículo como um roteiro a ser seguido por instituição, professores e alunos para a obtenção de objetivos previamente estabelecidos.

Com exceção de um dos participantes, o P9 que escreveu as palavras *criticamente* e *sociedade*, os outros participantes se mantiveram em consonância com o senso comum, sobretudo sobre o que é, para que serve e como deve funcionar um currículo. Quando dizemos senso comum, queremos chamar a atenção para o fato de o currículo poder ser algo mais que um guia de normas, pois o que estamos acostumados, enquanto profissionais da educação, é reproduzirmos currículos fundamentados na disciplinarização (MACEDO, 2011).

Evidentemente, não podemos afirmar e fazer uma análise discursiva sobre a resposta de P9, no sentido de acrescentar que se trata de um participante com considerações mais ou menos relevantes que as respostas dos demais. O que procuramos fazer é a observação e a análise mais ética possível sobre as respostas obtidas. Assim, seríamos por demais ingênuos se não observássemos que P9, ao dizer que o “*Currículo é a estruturação de conhecimentos tidos como necessários para a formação criticamente e profissionalmente preparada para a vida em sociedade*”, pode também ter buscado dizer que o currículo é reprodutivista.

Vejamos, se considerarmos que preparar para a vida em sociedade é quase que sinônimo de reproduzir uma forma ou formato específico de ser para atuar em uma instância que

lhe couber intervir e atuar, a resposta pode ser lida apenas como: o currículo formata para a vida em sociedade. Assim, “Entendendo-se a realidade como complexa em sua natureza, e tendo-se em vista seu caráter dinâmico e de permanente movimento, sua descrição, interpretação e compreensão não se esgotam” (MORAES E GALIAZZI, 2014, p. 106).

Neste sentido, as interpretações e compreensões sobre determinada afirmação podem seguir em sentidos homônimos ou antônimos. Isso se dá porque, em uma pesquisa, o que o pesquisador procura são as possibilidades que abalizem e justifiquem a compreensão de um fenômeno. A compreensão do que há que ser interpretado depende da escrita e da compreensão linguística que se pode chegar com a ATD. Por isso mesmo é que estas são as possibilidades levantadas por nós, neste artigo. A saber, P9 entende o currículo como um documento escrito que pode preparar o sujeito para a sociedade como esta funcione ou que prepare o sujeito para atuar e modificar a sociedade.

Por outro lado, as não respostas de P4, P5, P6, P12 e P13 podem querer dizer sobre o não entendimento que os participantes têm sobre currículo. E é este o caminho que percorremos, pois, ao não respondermos uma questão, podemos querer dizer que desconhecemos a temática; não temos interesse pelo assunto; não nos consideramos capazes de responder ou, simplesmente, que preferimos não tocar na temática abordada.

Desta forma, se temos um total de treze participantes, todos estes professores, e cinco deles não se manifestam sobre o assunto, haveremos de levantar hipóteses e acreditar que o movimento de fazer funcionar um currículo de forma alguma é algo simplista. E como lembram Adorno e Horkheimer (1985), determinados temas nos exigem um mínimo de posicionamento. A ideologia oca pode significar omissão e descompromisso do próprio posicionamento. Se não nos colocamos em uma determinada reflexão/discussão já assumimos um posicionamento de defesa e

não comprometimento. Para os autores, é como se esse posicionamento nos eliminasse e nos desqualificasse para opinar em uma reflexão/discussão levantada e posta como de interesse coletivo.

Igualmente, a resposta do participante P10 pondera no mesmo sentido, pois se posiciona como ausente em um determinado período de alteração curricular do curso em que atua; como se o currículo fosse tema apenas durante alguma atualização, alteração ou reestruturação curricular que os cursos fazem periodicamente. Ora, “A obrigação de entregar-se ao movimento deste impulso foi subscrita por todo aquele que optou por uma profissão intelectual” (ADORNO, 1995, p. 73).

Então, em um universo de treze participantes, seis deles não se posicionam sobre um tema pertinente e expressivo como é o caso do currículo do curso em que atuamos, parece serena a análise de que esses participantes demonstram certa alienação para com as causas do seu trabalho.

E, por fim, as respostas de P1, P2, P3, P7, P8 e P11 manifestam crenças de currículo como um documento que aglutina as disciplinas de um curso e, em linhas gerais, o currículo estrutura e dá unidade ao curso. Talvez isso se dê porque:

*As perspectivas epistemológicas nos professores não são independentes de concepções mais amplas, da cultura geral exterior e da pedagógica em si, que conjuntamente determinam modelos educativo, delimitados e vigentes em determinados momentos históricos (SACRISTÁN, p. 187. 2000).*

Conforme viemos explanando ao longo deste artigo, o currículo representa empoderamento de determinados setores. O currículo não promove o empoderamento de professores e alunos e, sim, de instituições que estão além do domínio de representação e atuação educacional. E, se alguns participantes não se manifestam sobre um tema ou se descrevem sua perspectiva mais ou menos com um entendimento em que

a sociedade corrobora como certo determinado movimento, é de esperarmos que a visão predominante em documentos como o currículo escolar reproduza a sociedade tal qual ela funciona.

Por isso mesmo, nenhum dos posicionamentos trazidos neste artigo demonstra indignação para com o funcionamento do currículo educacional, pois:

*A negociação contínua da realidade, tanto da parte dos indivíduos como da parte dos grupos, revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações (GOODSON, p. 132. 2013).*

Assim, ainda que os movimentos em torno da educação sistematizada pelo Estado estejam fundamentados em leis, diretrizes, decretos e pareceres e que estes documentos sigam certa historicidade pelos órgãos que os regem, não significa que o currículo seja uma preocupação para todos os professores.

Conforme a apresentação dos dados aqui trazidos, há lacunas a serem preenchidas na área de currículo educacional e, nestes termos, passamos para as nossas as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionamos no início do artigo, neste trabalho, tivemos como objetivo apresentar e discutir o entendimento, por meio da escrita – em questionário, de professores dos cursos de Letras sobre o tema currículo. Seguimos o viés da teoria crítica, por meio da qual investigamos o posicionamento destes professores que são formadores de professores para a educação básica.

Retomando Goodson (2013), é preciso que haja uma reconceitualização do currículo educacional. O modelo de currículo que, em geral, é reproduzido na educação

está sedimentado em verdades que de madeira alguma proporcionam a emancipação (ADORNO, 1995).

O entendimento sobre currículo tem muito a ser desenvolvido. As discussões/reflexões sobre o que é, como funciona e quem são os responsáveis por construir e fazer funcionar um currículo precisam ser mais divulgadas e instigadas para discussões dentro das instituições.

Sabemos que envolver professores em uma jornada de estudos sobre o currículo pode ser difícil, entretanto, compreendemos que esse processo pode nos fortalecer enquanto professores e fazer com que ganhemos força e poder, conforme afirma Macedo (2011). Acreditamos que os sujeitos/professores que conhecem e lêem as entrelinhas de um currículo podem ter mais clareza sobre como conduzir e como fazer este funcionar de forma a emancipar os outros sujeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2004.

GOODSON, F. Ivor. **Currículo**: teoria e história. Tradução: Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2ª Ed. Ijuí: Unijuí, 2011.



NOVÍSSIMO AULETE. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª. Edição. 7ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). Stuart Hall; Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

#### **Documentos consultados**

BRASIL. **Decreto 19.852/31**, de 11/4/31. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>, acesso 29-07-2016.

BRASIL. **Lei 4.024/61**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm), acesso 29-07-2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**.

# ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

*Susana Couto Pimentel  
Sátilla Souza Ribeiro*

## Resumo

A ampliação do acesso de estudantes surdos à Educação Superior torna necessário um aprofundamento na reflexão sobre como as práticas pedagógicas dirigidas a estes sujeitos influenciam no seu processo de permanência nesse nível de ensino. Este artigo tem por objetivo discutir acerca das estratégias de mediação pedagógica para a permanência de acadêmicos surdos no ensino superior. A partir desse objetivo o texto tece algumas abordagens filosóficas da educação de surdos e desconstruindo “velhos” paradigmas, a partir do advento da Lei da Libras como reconhecimento linguístico. Nesse contexto defende-se a compreensão do sujeito surdo como produtor de conhecimento, portanto, um sujeito social, cultural, cognoscente e político. O procedimento metodológico utilizado para discussão desta temática configurou-se em uma pesquisa bibliográfica, Revisão de Literatura Exploratória, que partiu de uma análise estrita de fontes de estudos já elaborados como livros, artigos e periódicos que tratam sobre os aspectos das estratégias pedagógicas, letramento, cultura e das interações em relação à aprendizagem. Para discussão das estratégias de mediação pedagógica voltadas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior autores como COULON (2008); PERLIN (2002); PIMENTEL (2006, 2007, 2012); QUADROS e SCHMIEDT (2006); e VYGOTSKY (1998) dentre outros são utilizados, e apontam como resultados a consolidação de um ensaio teórico e pedagógico que permite a compreensão da temática em questão com vistas a fomentar aprendizagens significativas a fim de favorecer o processo de permanência destes sujeitos.

**Palavras-chave:** Mediação pedagógica, permanência na Educação Superior, estudantes surdos, Libras

## **PEDAGOGICAL MEDIATION STRATEGIES FOR PERMANENCE OF DEAF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION**

---

### **Abstract**

The expansion of the access of deaf students to Higher Education makes it necessary to deepen the reflection on how the pedagogical practices directed to these subjects influence in their process of permanence in this level of education. This article aims to discuss pedagogical mediation strategies for deaf academics in higher education. From this objective, the text weaves some philosophical approaches to the education of the deaf and deconstructs "old" paradigms, from the advent of the Brazilian Sign Language (known as "LIBRAS") as a linguistic recognition. In this context it is defended the understanding of the deaf subject as producer of knowledge, therefore, a social, cultural, cognoscent and political subject. The methodological procedure used to discuss this theme was set out in a bibliographic research, Review of Exploratory Literature, which started from a strict analysis of sources of studies already elaborated as books, articles and periodicals that deal with aspects of pedagogical strategies, literacy, Culture and interactions in relation to learning. For discussion of pedagogical measurement strategies aimed at the permanence of deaf students in Higher Education, authors such as COULON (2008); PERLIN (2002); PIMENTEL (2006, 2007, 2012); QUADROS and SCHMIEDT (2006); and VYGOTSKY (1998), among others are used, and point out as results the consolidation of a theoretical and pedagogical essay that allows the understanding of the subject in question with a view to fomenting significant learning in order to favor the permanence process of these subjects.

**Keywords:** Pedagogical mediation, permanence in Higher Education, deaf students, Brazilian Sign Language ( Libras ).

## INTRODUÇÃO

Este texto nasce de encontros entre sujeitos surdos, usuários da Libras<sup>1</sup>, e professores ouvintes ocupados em refletir acerca de suas práticas pedagógicas.

É importante destacar que, a inclusão dos surdos na Educação Superior está amparada na luta da comunidade surda que busca, em suas raízes históricas, ser reconhecida de acordo com suas necessidades, sendo respeitada a sua cultura, identidade e língua. Guerra e Capelário (2013) argumentam que pensar uma sociedade para todos que respeite as especificidades do ser humano é concretizar a realização da inclusão, na qual se requer a inserção de todos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Garcia (2016) salienta que pensar numa universidade cultural ou multicultural é relevante porque toda e qualquer instituição deve e precisa ser um lugar para todos. “E isso não se limita a democratização das matrículas, mas na organização curricular e didática” (GARCIA, 2016, p. 6).

Assim, na última década tornou-se notório que o acesso de pessoas com deficiência às Instituições de Educação Superior (IES) foi garantido em documentos legais como, a Lei da Libras 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, porém, a sua permanência também precisa se concretizar (MATOS, 2015). Para tanto, são necessárias estratégias de mediação pedagógicas inclusivas por parte dos docentes que atuam junto a esses sujeitos.

Sabe-se que a universidade que democratiza o acesso a todos precisa apontar também para um processo dinâmico

---

<sup>1</sup> Os surdos usuários da Libras são os que se reconhecem com sua especificidade linguística e a sua identidade vivenciada nos artefatos culturais, por meio da Língua Brasileira de Sinais (CASTRO, 2011, p.12).

que permite ajustar o fazer pedagógico às demandas dos estudantes. Isso diz respeito à necessidade da instituição se reorganizar para favorecer a aprendizagem de todos, promovendo mediações pedagógicas devidamente planejadas que possibilitem a passagem de um estado de conhecimento menor para outro de conhecimento maior. Reconhece-se assim, como enfatiza Vygotsky (1998), que o ensino eficaz é o que parte do desenvolvimento do aluno, não para se acomodar a ele, mas para fazê-lo progredir através da sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Entendendo-se o contexto universitário como desafiador para todos os surdos, Sampaio e Santos (2002) salientam que problemas de adaptação à vida acadêmica e às “obrigações” que ela “impõe” encaminham muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para tanto, os surdos precisam contornar as “falhas” da trajetória estudantil anterior, como o ensino descontextualizado, dificuldade de compreensão e escrita, conseqüentemente de produção de textos, dentre outros.

Diante disso, este artigo se traduz num convite à reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes surdos na Educação Superior, por entender que as mediações efetivadas pelo docente são relevantes para a permanência do acadêmico surdo.

A elaboração deste trabalho se configurou como uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, Revisão de Literatura Exploratória, que partiu da análise estrita de fontes de estudos já elaborados como livros, artigos e periódicos que tratam sobre a mediação pedagógica, o processo de letramento, a cultura surda e das interações em relação à aprendizagem. Ademais para este estudo foi utilizada também a análise documental da legislação acerca do assunto.

Para discussão dessa importante temática este artigo encontra-se, então, dividido em quatro partes: abordagens pedagógicas na educação de surdos: um panorama histórico; formação docente para a prática pedagógica bilíngue; estratégias pedagógicas direcionadas ao estudante surdo na

Educação Superior; mediação da aprendizagem na Educação Superior e condições de permanência.

## 1. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM PANORAMA HISTÓRICO

*Nossa história atual tem aspectos pós-coloniais que se caracterizam por um discurso de prisioneiros, de escravizados. É nesse processo que surgem os aspectos que permitem mostrar as conquistas recentes e, ao mesmo tempo, buscar novos pontos de lutas e novas mudanças relativas ao desenvolvimento cultural dos surdos (PERLIN, 2002, p. 103).*

O contexto histórico teve diversas nuances até que a inclusão dos surdos se efetivasse. É mister, então, conhecer um pouco da história da educação de surdos para reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas em diferentes épocas. Gladis e Strobel (2008) argumentam que o ano de 1880 foi o clímax da história educacional dos surdos, pois foi realizado um Congresso Internacional de Professores de Surdos, em Milão, no qual ficou decidido que o método oral deveria ser o único método de ensino para pessoas surdas, com a presença de fonoaudiólogos para estimulação da audição e oralidade.

Desde então e por muito tempo a força da metodologia oralista se impôs sobre a educação dos surdos e nela estava impregnada a visão patológica, sendo vista como possibilidade de cura e como viabilidade do convívio social dessas pessoas por meio do uso da língua oral. A prática pedagógica era, então, centralizada no processo silábico, isto é, com ênfase na oralização das partes das palavras. Nessa abordagem acreditava-se que o surdo possuía dificuldade de abstração e, portanto, de construção do conhecimento (GLADIS; STROBEL, 2008).

Ao longo desse período houve várias manifestações da comunidade surda contra o oralismo e, graças a esses movimentos, o método fracassou, dando origem a filosofia da Comunicação Total que reconhece além da oralidade, gestos,

línguas de sinais, leitura e outros como formas de educação e comunicação. Contudo, os movimentos surdos por uma política linguística e educacional não pararam por aí e como resultado, ganha força em 1980 o Bilinguismo, o qual no âmbito do Brasil defende que a primeira língua a ser adquirida pelos surdos é a LIBRAS e a segunda é o Português (PERLIN, 2002).

Pensar numa educação bilíngue é, pois, admitir a existência de uma língua com uma estrutura e gramática própria. Para o avanço desta nova concepção foi fundamental o reconhecimento da Libras como a língua da comunidade surda brasileira, através do decreto 5.626/2005.

As características de uma escola bilíngue consistem em dar possibilidade aos sujeitos de se comunicarem em duas línguas, dando a total oportunidade de desenvolvimento cognitivo-linguístico, mas para isso, se faz necessário à formação Docente que deve ser entendida como uma prática contínua.

## 2. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA BILINGUE

A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos (BRASIL, 1996).

Matos (2015) traz a explicação da palavra docente, e argumenta que esta veio do latim *docens*, significa ensinar. Docente seria, então, aquele que ensina, instrui e informa. Matos salienta que o docente tem, assim, um papel importante no processo de desenvolvimento daquele que aprende, pois no exercício da sua profissão favorece o processo de aprendizagem

do mesmo. Em outras palavras, o docente é um participante presente, envolvido num processo de ensino.

A partir dessa concepção de docência, entende-se que os estudantes surdos demandam que os docentes pensem em estratégias favoráveis ao seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, ao processo de inclusão e permanência.

A proposta de uma docência engajada e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes deve abranger um processo de aprendizado social, isto é, em colaboração com o outro e que utilize a tecnologia à disposição, assegurando as mudanças necessárias ao ambiente educacional.

Porém, para que isso se concretize, entende-se a necessidade e urgência da formação docente, tendo em vista que a inclusão requer não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender (PIMENTEL, 2012).

Faz-se, então, necessária “uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010 apud MATOS, 2015, p. 53). A formação pressupõe, pois, a reflexão sobre a prática a partir das demandas concretas existentes na sala de aula, de modo que os professores possam, a partir das experiências vividas, refletir e reconfigurar a sua prática em sala de aula. Depreende-se, então, que esse processo formativo deve ser contínuo e no próprio espaço de atuação docente.

### **3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS AO ESTUDANTE SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Conforme já abordado anteriormente, o processo de inclusão requer um professor engajado e comprometido com a aprendizagem de todos os estudantes. Isso demanda o uso de



estratégias pedagógicas que possibilitem que o ensino alcance o seu objetivo fim: a aprendizagem.

Pimentel (2006) salienta que através da mediação pedagógica o professor possibilitará que o estudante conquiste avanços e autonomia na construção do conhecimento.

*Numa relação de ensino e aprendizagem, mediar significa fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajustem às necessidades dos educandos. (...) é importante lembrar que esta ajuda não significa ausência de autonomia do educando em desenvolver as atividades que lhe são propostas, ao contrário, está baseada no pressuposto vigotskiano de que aquilo que o aprendente faz hoje com ajuda, deve ser capaz de fazer sozinho amanhã (PIMENTEL, 2007, p. 64)*

Entende-se que, a mediação pedagógica é centrada na compreensão vigotskiana e que os processos psíquicos internos são construídos a partir dos processos interpessoais, ou seja, a aprendizagem requer interação com o outro. Assim, uma “(...) mediação ou cooperação mais individualizada se mostra mais eficaz, pois se constitui num trabalho que ‘respeita’ o tempo de aprender e responder às demandas do contexto” (PIMENTEL, 2007, p. 155).

Sendo assim, a mediação pedagógica poderá envolver a utilização de procedimentos metodológicos e avaliativos diversificados, materiais didáticos adaptados, respeitando os percursos e os ritmos de cada aprendiz. Tais práticas primam pelo respeito às diferenças individuais.

A essas mudanças nos procedimentos metodológicos e avaliativos, no conteúdo ou nos objetivos e ainda nos materiais didáticos, dá-se o nome adaptações curriculares, isto é, modificações necessárias e flexíveis nos elementos do currículo de modo a que se favoreça a inclusão de todos no processo de aprender.

*(...) o não reconhecimento das potencialidades desses estudantes e a não flexibilização do currículo podem*

*ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (PIMENTEL, 2012, p.140).*

Diante da importância dessas adaptações, Matos (2015) em uma pesquisa sobre práticas pedagógicas para estudantes com deficiência no Ensino Superior traz algumas sugestões dos tipos de adaptação curricular necessárias aos estudantes surdos (QUADRO 1).

### QUADRO 1. Adaptações curriculares necessárias aos estudantes surdos no Ensino Superior

Tipo de Adaptação Curricular	Atividade
ACESSO AO CURRÍCULO	Fornecer antecipadamente ao Intérprete de Língua Brasileira de Sinais o plano de curso, assim como os materiais impressos que serão utilizados na disciplina, para que o mesmo possa se preparar para a interpretação durante a aula.
	Fornecer, com antecedência, ao estudante o plano de curso do componente curricular, assim como cópias dos meios visuais que serão utilizados em aula, para auxiliar o acompanhamento do conteúdo.
	Utilizar recursos visuais com legenda, visando possibilitar ao estudante o acompanhamento do vídeo de forma visual.
ELEMENTOS DO CURRÍCULO	Valorizar, na correção de provas discursivas e de redação, o aspecto semântico do texto sobre o aspecto formal.
	Organizar as interações entre os alunos de forma que cada um possa falar ao seu tempo.
	Falar diretamente ao estudante, mesmo quando houver intérprete de Libras na sala, e solicitar que todos falem mais lentamente para que os intérpretes possam acompanhar as discussões e assim interpretar com exatidão.
	Evitar dar explicações e escrever no quadro ao mesmo tempo, para que o aluno possa acompanhar a explicação e a tradução do intérprete.

**Fonte:** Quadro adaptado a partir da construção de Matos, p. 67, 2015.

Pimentel (2012) e Matos (2015), concordam que a flexibilização do currículo possibilita a ampliação ou diminuição do tempo previsto para o alcance de determinados objetivos, desenvolvimento de conteúdos ou realização de atividades. Para as autoras, nesse sentido, o docente organizará o tempo dispensado para cada atividade, conteúdos e objetivos de acordo com a necessidade de cada estudante, considerando as possibilidades de cada um.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seu artigo 27, determina que as Instituições de Ensino Superior deverão oferecer, quando previamente solicitado pelo estudante, tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. Além de orientar que no processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos.

*Um dos problemas, na minha opinião, é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. “Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem”. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares (STROBEL apud SKLIAR, 1998, p.37).*

Nesse sentido, o Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais - NAPE, da Universidade Federal da Bahia, em uma publicação intitulada “Orientação aos Professores: dicas sobre a convivência com alunos com deficiência”<sup>2</sup> traz as seguintes orientações sobre o trabalho com estudantes surdos:

<sup>2</sup> **Orientações aos Professores da UFBA:** Dicas sobre a convivência com alunos com deficiência. Disponível em: < [http://www.galvaofilho.net/noticias/orientacao\\_professores.htm](http://www.galvaofilho.net/noticias/orientacao_professores.htm)> Acesso em: 27 de agosto de 2016.

- ✓ Reconhecer a existência de duas realidades distintas: a existência de surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, também, a existência de surdos usuários da Língua Portuguesa, muitas vezes não usuários de LIBRAS, oralizados, e que, em vários casos, realizam a leitura labial. Saber que essas duas realidades necessitam de recursos de acessibilidade bem diferentes, para favorecer o seu aprendizado e comunicação.
- ✓ Utilizar a escrita ou recursos visuais para favorecer a apropriação do conteúdo abordado verbalmente.
- ✓ Favorecer um ambiente de classe sem muito ruído, principalmente em caso de estudante com deficiência auditiva que utiliza prótese auditiva ou Implante Coclear, e também para os que precisam fazer a gravação em áudio das aulas para depois ouvi-las.
- ✓ Organizar a classe de modo que o estudante deficiente auditivo possa visualizar os movimentos orofaciais dos seus professores e colegas, para realizar a leitura labial.
- ✓ Compreender e assegurar o papel do intérprete de LIBRAS em sala de aula.
- ✓ Utilizar o closed caption/legenda oculta quando a aula demandar filmes ou documentários.
- ✓ Evitar falar enquanto escreve na lousa.

A essas recomendações, sugere-se acrescentar que em algumas situações é também necessário ampliar o tempo para realização das provas e demais avaliações.

Em relação aos estudantes surdos não usuários da Libras é fundamental também estar atento às suas demandas e dificuldades, avaliando a necessidade de solicitar à instituição os suportes e recursos de Tecnologia Assistiva (TA) que lhes possam ser úteis na sala de aula.

TA engloba recursos e serviços que favorecem a autonomia plena no desenvolvimento de ações como, lazer, interatividade, processo educacional, entre outras áreas que focalizam a qualidade de vida dos usuários acerca de seu cotidiano diário no que se refere ao desenvolvimento da sua

transição, conhecimento, além do aprendizado por meio da utilização computacional.

Diante do exposto, propõe-se uma ressignificação organizacional, atendendo às políticas culturais e afirmativas do ensino superior, considerando e valorizando as particularidades de cada um, sendo assim, a universidade se constituirá cada vez mais em espaço de democracia, permanência e possibilidades.

#### 4. MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA

O conceito de mediação pedagógica surgiu como característica de uma relação nova entre docente-estudante, e pela formação continuada de sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem (MENEZES; SANTOS, 2001). Segundo os autores, a mediação pedagógica significa a ação do professor que se coloca como um instrumento entre o estudante e a aprendizagem, além de ser um colaborador ativo para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Nesta relação entre docente-estudante, o docente se constitui como mediador pedagógico entre a informação transmitida e aprendizagem por parte dos estudantes. No que se refere aos estudos a distância, a mediação pedagógica se dá através dos textos e outros materiais colocados à disposição do estudante. Segundo Menezes e Santos (2001), neste cenário, a mediação pedagógica contribui para que os materiais pedagógicos sejam facilitadores na relação entre o aprendizado e a realidade do educando.

Por reivindicar os seus direitos como cidadãos as pessoas surdas passaram a ter maior acesso a um ensino de qualidade, aos meios de comunicações, a atuação dos Tradutores-Intérpretes<sup>3</sup> de Libras, estudos surdos e valorização da língua de sinais.

<sup>3</sup> **Tradutor:** Pessoa que traduz um texto escrito de uma língua para a outra.  
**Intérprete:** Pessoa que interpreta o que foi dito (QUADROS, 2004, p. 11).

Segundo o Censo de Educação Superior (BRASIL, 2014), das 7.828.013 matrículas efetuadas nesta etapa do ensino em 2014, 1.629 são surdos. Considera-se que, esse acesso no ensino superior teve grande evolução com o Projeto Letras Libras, parceria entre o MEC/Secretaria Nacional de Educação à Distância/Secretaria Nacional de Educação Especial e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que em 2006 ofereceu quinhentas vagas (500) em nove polos, com 55 vagas em cada instituição de ensino. Em 2008, os cursos de licenciatura e bacharelado ofereceram novecentas vagas (900) distribuídas em 15 polos, com 60 vagas cada, sendo 30 para a licenciatura e 30 para o bacharelado (BRUNO, 2011).

Diante desses dados e retomando o texto Constitucional que estabelece a “igualdade de condições de acesso e de permanência na escola” (BRASIL, 1988, Art. 206), entende-se a necessidade de que a universidade se adeque para o atendimento a essa nova realidade.

Apesar dessa realidade, Garcia (2016) argumenta que o acesso ao ensino superior continua sendo um desafio a ser vencido na integração social com a comunidade acadêmica, principalmente, na comunicação entre o corpo docente, os colegas de turma e os surdos.

Assim, a permanência de estudantes surdos no Ensino Superior é alvo de discussões, uma vez que as barreiras atitudinais construídas pela comunidade universitária, aliadas a falta de compreensão de como lidar com as diferenças se constituem como problemática que por vezes desfavorece a completa inclusão desses estudantes nas universidades.

Diante disso, entende-se que para favorecer e efetivas a inclusão dos estudantes surdos na Educação Superior se faz necessário que, não somente as políticas de acesso sejam efetivadas, mas também as de permanência.

Segundo Guanaes (2016), todo ser humano, independente de sua deficiência, tem capacidade de aprendizado e cabe aos educadores trabalhar com técnicas

de aprendizado específicas para as pessoas com deficiência. A autora apresenta a Lei 13.146/2016 e argumenta que a mesma não assegura somente o acesso e sim a permanência e aprendizagem da pessoa com deficiência na educação.

A referida Lei 13.146/2016, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, entrou em vigor no dia 2 de janeiro de 2016, e fixa punições para atitudes discriminatórias, prevendo mudanças em diversas áreas, com destaque para a educação. A Lei em comento trouxe inovações na inclusão escolar como assegurar oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, estabelecendo ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio.

Por ser a universidade um campo recente de acesso para esses estudantes surdos, muitas vezes o “despreparo” do corpo docente, a barreira linguística entre os estudantes surdos e ouvintes, a falta de recursos visuais, visando à acessibilidade, tem comprometido a permanência de alguns estudantes.

De acordo com Coulon, sociólogo francês, (COULON, 2008)<sup>4</sup>, a permanência requer afiliação, sendo resultado do processo de tornar-se partícipe de um novo grupo com autooia, assimilando suas funções e desenvolvendo habilidades antes desconhecidas.

O estudante afiliado é aquele cuja competência no grupo torna-se um dia a dia, pois desenvolveu todas as características de um membro ativo e resolve as tarefas sem repulsão. A afiliação do sujeito implica no fato de ele “deixar” de refletir no que está fazendo e simplesmente internalizar as ações cotidianas, conseguindo desenvolvê-las de forma autônoma.

Nesse contexto de afiliação reforça-se, então, a importância da mediação da aprendizagem como pressuposto

<sup>4</sup> Alan Coulon, professor titular de Ciências da Educação na Universidade de Paris, autor dos livros: Escola de Chicago, Etnometodologia, Etnometodologia e Educação, A condição de estudante: a entrada na vida universitária.

para a permanência, criando, assim, possibilidades para que esses estudantes estejam envolvidos no processo de aprender, estabelecendo relações dos conteúdos trabalhados com sua realidade.

## CONCLUSÃO

O estudo ora realizado objetivou refletir acerca da práxis pedagógica para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior, contribuindo para preencher a lacuna prevalente de pesquisas nessa área.

Os resultados da pesquisa permitem reconhecer alguns desafios que os estudantes surdos enfrentam na Educação Superior, dentre os quais a diferença linguística e às especificidades do seu processo de aprendizagem o que requer práticas pedagógicas diferenciadas. Assim, as estratégias utilizadas com os alunos ouvintes podem não ser adequadas para os surdos. No entanto, essas particularidades poucas vezes são percebidas pelo professor acostumado a lidar com ouvintes, e podem não merecer sua atenção se não houver uma demanda para tal.

Diante do exposto, considera-se a necessidade e relevância de se propor um currículo adaptado para atendimento às necessidades e potencialização das possibilidades apresentadas pela pessoa surda na Educação Superior. Esse currículo adaptado por vezes poderá requerer modificações nas estratégias de mediação, de avaliação, no tempo para realização de atividades, no material didático utilizado e, principalmente, na postura do docente em acolher as diferenças e ouvir o estudante em suas necessidades. Entende-se que esta é uma condição *sine qua non* para que se efetive o processo de inclusão desses sujeitos no contexto de aprendizagem.

Entende-se, portanto, que a práxis pedagógica para a permanência de estudantes surdos no Ensino Superior pode favorecer, positivamente, o processo de ensino e aprendizagem, respeitando a heterogeneidade acadêmica. Assim, as estratégias pedagógicas utilizadas precisam atender às especificidades de



cada educando, mediante a proposta de contribuir para a efetivação de uma educação pautada na inclusão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília, 1999.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015**. Agência Senado. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros>>. Acesso em: 27 de agosto de 2016.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2008.

GARCIA, Campos, E. de. Escola Particular 5. **O que todo Pedagogo precisa saber sobre Libras** - Os principais aspectos e a importância da Língua Brasileira de Sinais. Ano 19, número 215. 2016.

GUERRA, Elenir; CAPELARIO, Roseli. **Práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Superior para surdos**

**sob perspectiva sócio-histórica.** Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013. Acessível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-029.pdf>>. Acesso em: 26 de agosto de 2016.

SILVA, Lima, A. M. **Permanência e pós-permanência no Ensino Superior:** um estudo sobre a vida universitária através do programa conexões de saberes. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Dissertação de Mestrado. Salvador-Bahia, 2013.

MATOS, Aline Pereira da Silva. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior:** um estudo na UFRB. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado da Bahia, campus Salvador – BA.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete mediação pedagógica. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mediacao-pedagogica/>>. Acesso em: 28 de jan. 2017.

MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. **O desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro.** Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

**Orientações aos Professores da UFBA:** Dicas sobre a convivência com alunos com deficiência. Disponível em: <[http://www.galvaofilho.net/noticias/orientacao\\_professores.htm](http://www.galvaofilho.net/noticias/orientacao_professores.htm)> Acesso em: 27 de agosto de 2016.

PERLIN, G. e STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Acessível em: <http://www.libras.org.br>

[ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/fundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTOBASE-Fundamentos\\_Educ\\_Surdos.pdf](http://ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/fundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTOBASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf)>. Acesso em: 26 de agosto de 2016.

PERLIN, Gladis T. T. **História dos surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. Acessível em: <<http://livrozilla.com/doc/764677/hist%C3%B3ria-dos-surdos>>. Acesso em: 30 de agosto de 2016.

PIMENTEL, S.C. As práticas pedagógicas na atenção às necessidades educativas especiais: uma análise a partir das teorias do currículo. In: SANTOS, Marilda Carvalho; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro; RIBEIRO, Solange Lucas. **Educação inclusiva em foco**. Feira de Santana, UEFES, 2006.

PIMENTEL, S. C. **(Con)viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. 2007. 212 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. IN: MIRANDA, T.G; GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. – Salvador: EDUFBA, 2012.

Quadros, Ronice Müller de; SCHMIEDT, P.L. Magali. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.1, p.31-38, jan. 2002.

SOUZA, R. F. **Teorias de currículo**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012. 168 p. Acessível em: <<http://pt.slideshare>.

[net/blognil/teorias-de-curriculolivro-virtual-12026877](http://net/blognil/teorias-de-curriculolivro-virtual-12026877)>.

Acesso em: 18 de agosto de 2016.

SVARTHOLM, K. (1999). **Bilinguismo dos surdos**. Atualidade da educação bilíngue. Porto Alegre: Mediação, v.2. p. 15-24.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# ANÁLISE DE ERROS NA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES MATEMÁTICAS COM CRIANÇAS

*Marcelo Henrique Oliveira Henklain<sup>1</sup>  
Priscila Mara de Araújo Gualberto<sup>2</sup>  
João dos Santos Carmo<sup>3</sup>*

## Resumo

Buscou-se identificar padrões de erros na realização de atividades matemáticas entre crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental por meio da aplicação da bateria de Fioraneli, Castro-Caneguim e Carmo (2011). Participaram quatro crianças, entre sete e 11 anos. Os erros concentraram-se em duas habilidades: operações aritméticas de divisão e multiplicação, envolvendo ou não a identificação de incógnitas nas posições iniciais (a e b), e ordenação de conjuntos segundo critérios específicos. Verificou-se que a construção de baterias e a análise de erros podem ajudar a mapear dificuldades em matemática, sinalizando quais relações ainda precisam ser aprendidas ou aprimoradas, de modo que ocorra uma melhora de desempenho.

Palavras-chave: Análise do Comportamento; Habilidades matemáticas e aritméticas básicas; Padrões de Erro

## Abstract

We tried to identify patterns of errors in performing mathematical activities among children of the first grades of elementary school through the application of the battery Fioraneli, Castro-Caneguim and Carmo (2011). Four children, between seven and 11 years, participated. Their errors have focused on two skills: arithmetic operations of division and multiplication, whether or not involving the identification of unknowns in early positions (a and b) and sorting sets according to specific criteria. It was found

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

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos

<sup>3</sup> Universidade Federal de São Carlos

that the construction of batteries and error analysis can help map out problems in mathematics, signaling relations which still need to be learned or improved in order to occur a performance improvement.

Keywords: Behavior analysis; Basic math and arithmetical skills; Error patterns

Habilidades matemáticas básicas (ou repertórios matemáticos básicos) envolvem um conjunto amplo de repertórios que incluem desde a identificação de numerais até a formulação de cálculos e operações aritméticas simples (GUALBERTO, ALOI e CARMO, 2009; FIORANELI, CASTRO-CANEGUIM e CARMO, 2011). Algumas dessas habilidades são aprendidas na pré-escola e podem servir de pré-requisitos ou facilitadoras à aquisição de habilidades matemáticas mais complexas.

Conforme os conteúdos de matemática se tornam mais complexos, aumentam as chances de fracassos em função do repertório matemático básico que não foi aprendido. A persistência de déficits nesse repertório ao longo do Ensino Fundamental pode ser evitada se os professores puderem utilizar instrumentos para avaliação do conhecimento do aluno em relação à matemática. Por esse motivo, uma relevante área de pesquisas está relacionada à avaliação de habilidades matemáticas. Embora essa área envolva também a identificação de repertórios bem estabelecidos ou avançados em relação à idade, neste artigo será dado destaque aos padrões de erros que os alunos apresentam quando realizam tarefas que envolvem habilidades matemáticas básicas. Ser capaz de identificar o que o aluno conhece e os seus padrões de erros é fundamental para compreender e reverter dificuldades de aprendizagem (BANA, FARRELL e Mcintosh, 1995; BENEDETTO-NASHO e TANNOCK, 1999; ASHLOCK, 2006).

Nunes-Carraher, Carraher e Schliemann (1988) apontam que as crianças, quando chegam à escola, já trazem um conjunto de aprendizagens obtidas em suas relações

cotidianas e Pinto (1998) complementa essa ideia ao afirmar que o professor pode se valer desses conhecimentos na realização de seu planejamento didático:

*Se a matemática informal é fundamental para a criança enfrentar com êxito a matemática escolar, o professor necessita organizar seu ensino a partir de um bom diagnóstico do que a criança já conhece em relação aos conteúdos a serem abordados, articulando os conhecimentos formais com os informais (PINTO, 1998, p. 116).*

Um bom planejamento do ensino formal da matemática escolar deve contemplar a análise dos erros dos alunos, que pode servir tanto para o professor reorganizar suas estratégias a fim de melhorar o desempenho do aluno, como ao próprio aluno na correção dos equívocos. Carmo (2002) aponta que há diferentes tipos de erros e que os professores não devem encará-los apenas como uma “falha”. Nesse sentido, é imprescindível que os erros sejam melhor analisados para ter uma visão mais ampla de como as crianças aprendem matemática.

Uma vez aceito o argumento de que habilidades matemáticas básicas são essenciais e de que avaliar é importante, deve-se passar ao momento de definição do que deve ser avaliado. O repertório de habilidades matemáticas básicas é formado por (a) contagem de elementos de um conjunto; (b) seriação/ordenação de numerais; e (c) comparação de conjuntos e numerais (noções numéricas qualitativas, tais como maior, menor, antes, depois, igual). Essas habilidades são consideradas pré-requisitos para a aprendizagem de habilidades matemáticas complexas (CARMO, 2003; DONINI, 2005; PRADO e CARMO, 2004; PRADO e DE ROSE, 1999).

Outro tipo de repertório muito importante ao longo do processo de escolarização é o de habilidades aritméticas, que envolve realização de cálculos e resolução de problemas. Segundo Sophian (1996) a aritmética básica constitui a maior parte do ensino da matemática durante o período da escola elementar, e as dificuldades enfrentadas para que os alunos



aprendam esse conteúdo é surpreendente por duas razões: a quantidade de conteúdo a ser aprendida não é grande e as crianças já trazem em seu repertório, antes mesmo de entrar na escola, noções básicas sobre aritmética. Desta forma, este é outro tipo de repertório de suma importância para que se possa formular uma avaliação mínima do que a criança conhece dos conteúdos mais elementares (e por isso mesmo fundamentais) da matemática.

Gualberto, Aloí e Carmo (2009) desenvolveram um instrumento de avaliação que contemplou habilidades matemáticas apontadas como relevantes por Carmo (2003) e Prado e de Rose (1999). Participaram desse estudo três crianças do Ensino Fundamental de uma escola pública, sendo uma menina com oito anos, da segunda série, uma menina com oito anos e sete meses, da terceira série, e um menino com nove anos e seis meses, da quarta série. Aplicou-se uma bateria com 10 tarefas que envolveram as habilidades de sequenciação de numerais, classificação de figuras, conjuntos e numerais (com e sem modelo impresso), igualdade entre numerais e entre conjuntos, contagem e ordenação crescente de numerais. O procedimento foi o emparelhamento ao modelo. Tarefas que exigiam produção de sequências com ou sem discriminação de quantidade foram as que geraram maior número de erros. O procedimento mostrou-se eficaz para a descrição do repertório inicial, mas verificou-se a necessidade de que novas relações fossem incluídas, tais como nomeação de algarismos, ordenação decrescente, estimativas etc.

Outra contribuição brasileira recente nessa área, e ainda em fase de avaliação, é a Bateria de Avaliação de Habilidades Matemáticas desenvolvida por Fioraneli, Castro-Caneguem e Carmo (2011). Os autores objetivaram sistematizar e analisar as possibilidades de um instrumento de avaliação de habilidades numéricas básicas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. O instrumento foi elaborado a partir das indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e será apresentado na seção de método do presente

artigo. Numa primeira aplicação da bateria, participaram 24 alunos, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Alunos do primeiro ano erraram mais em 16 tarefas que variavam desde correspondência bimodal até operações básicas. Os erros dos alunos do segundo e do terceiro ano concentraram-se nas operações básicas. Os resultados indicaram que alguns erros podem ter sido induzidos pela forma de apresentação da tarefa.

O objetivo deste estudo foi identificar, por meio da aplicação da bateria de testes de Fioraneli et al (2011), padrões de erros na realização de atividades matemáticas entre crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental, buscando indicar quais são os estímulos e tarefas matemáticas que geram mais erros.

## MÉTODO

### *Participantes*

Quatro crianças, entre sete e 11 anos de idade (P1: 10 anos e 11 meses; P2: 7 anos e 8 meses; P3: 8 anos e 6 meses; P4: 9 anos), duas do sexo feminino (P1 e P2) e duas do sexo masculino (P3 e P4), todas cursando o Ensino Fundamental: P2 no 1º ano, P3 no 2º e P4 e P1 no 4º ano. Os participantes frequentavam um programa informatizado de ensino de leitura e escrita, que faz parte de um projeto de extensão desenvolvido pelo Departamento de Psicologia de uma universidade federal do interior do estado de São Paulo. O objetivo prioritário do projeto é atender crianças com dificuldades em leitura e escrita, mas também viabiliza a realização de pesquisas sobre ensino-aprendizagem da matemática.

### *Local e Materiais*

A coleta de dados foi realizada na Biblioteca Comunitária de uma universidade federal do interior de São Paulo, onde funciona o projeto de extensão supracitado. Foi empregada a bateria de testes desenvolvida por Fioraneli et al (2011). Esse instrumento em seu formato original é composto de 50

sessões que avaliavam 63 tipos de habilidades matemáticas básicas, organizadas em 288 tentativas, programadas no *software* ProgMTS (MARCICANO, CARMO & PRADO, 2011). Em sua maioria, essas tentativas estão no formato de MTS e CRMTS. Para contornar erros de programação, alguns dados foram excluídos da análise: sessão 33, composta de três tentativas (habilidade: “Diante de um algarismo modelo apontar qual de outros dois algarismos vem antes do modelo e qual vem após”); seis tentativas de CRMTS da sessão 21 (habilidade: “Comparação igualdade de quantidades, arranjos diferentes, em um conjunto - 1 a 9” e “Comparação igualdade de quantidades, arranjos iguais, em um conjunto - 1 a 9”). Portanto, o instrumento utilizado foi composto por 49 sessões, que avaliavam 60 tipos de habilidades matemáticas básicas, organizadas em 279 tentativas. As habilidades testadas, o tipo e o número de tentativas estão descritos na Tabela 1, na sequência em que foram apresentadas aos participantes.

**Tabela 1.** Habilidades pré-aritméticas e aritméticas testadas

HABILIDADES TESTADAS	TIPO	Nº. TENTATIVAS
Relação de igualdade entre numerais impressos - 0 a 9	MTS	10
Relação de igualdade entre palavras impressas - 0 a 9	MTS	10
Relação conjunto pontos - conjunto ursos - 1 a 9 (Igualdade)	MTS	9
Contagem de subconjuntos - 1 a 9 a partir de estímulo sonoro	CRMTS	5
Contagem de subconjuntos a partir de palavras-número impressas - 1 a 9	CRMTS	5
Relação numeral impresso - conjunto casas - 1 a 9	MTS	9
Relação numeral impresso - palavra impressa - 0 a 9	MTS	10

HABILIDADES TESTADAS	TIPO	Nº. TENTATIVAS
Relação conjunto pontos - palavra impressa - 1 a 9	MTS	9
Relação conjunto pontos - numeral impresso - 1 a 9	MTS	9
Relação palavra impressa - numeral impresso - 1 a 9	MTS	9
Relação palavra impressa - conjunto casas - 1 a 9	MTS	9
Relação numeral ditado - palavra impressa - 1 a 9	MTS	9
Relação numeral ditado - numeral impresso - 1 a 9	MTS	9
Relação numeral ditado - conjunto pontos - 1 a 9	MTS	9
Ordenação crescente de numerais impressos - 1 a 9	CRMTS	3
Ordenação decrescente de numerais impressos - 1 a 9	CRMTS	3
Ordenação crescente de conjuntos pontos - 1 a 9	CRMTS	6
Ordenação decrescente de conjuntos pontos - 1 a 9	CRMTS	6
Ordenação crescente de palavras- número impressas - 1 a 9	CRMTS	3
Ordenação decrescente de palavras- número impressas - 1 a 9	CRMTS	3
Nomeação de palavras- número impressas - 1 a 9	NOM	9
Nomeação de numerais impressos - 1 a 9	NOM	9
Nomeação de quantidades - 1 a 9	NOM	9
Relação maior/menor com numerais impressos - 1 a 9	MTS	6
Comparação de igualdade de numerais em um conjunto - 1 a 9	CRMTS	3

HABILIDADES TESTADAS	TIPO	Nº. TENTATIVAS
Relação mais/menos sem modelo - 1 a 9	MTS	12
Ordenação crescente de conjuntos figuras - 1 a 9	CRMTS	3
Ordenação decrescente de conjuntos figuras - 1 a 9	CRMTS	3
Relação maior/menor com figuras (tamanho) - Aponte maior	MTS	1
Relação maior/menor com figuras (tamanho) - Aponte menor	MTS	1
Ordenação crescente de figuras por tamanho	CRMTS	1
Ordenação decrescente de figuras por tamanho	CRMTS	1
Estimativa entre numerais impressos - 1 a 9	MTS	6
Contagem oral crescente - 1 a 10	NOM	1
Contagem oral decrescente - 1 a 10	NOM	1
Ordenação de numerais impressos (completar) - 1 a 9	CRMTS	3
Ordenação de conjuntos de asteriscos (completar) - 1 a 9	CRMTS	3
Relação adição 1 dígito - resultado (numerais impressos)	MTS	3
Relação adição 2 dígitos - resultado (numerais impressos)	MTS	3
Relação subtração 1 dígito - resultado (numerais impressos)	MTS	3
Relação subtração 2 dígitos - resultado (numerais impressos)	MTS	3
Identificação do valor da incógnita (adição com numerais impressos)	MTS	3
Identificação do valor da incógnita (subtração com numerais impressos)	MTS	3
Relação de igualdade entre figuras - Aponte igual	MTS	3

<b>HABILIDADES TESTADAS</b>	<b>TIPO</b>	<b>Nº. TENTATIVAS</b>
Relação de igualdade entre figuras - Aponte diferente	MTS	3
Relação igualdade entre conjuntos (conjunto – conjunto)	CRMTS	2
Relação adição 1 dígito - resultado (conjuntos)	MTS	1
Relação subtração 1 dígito - resultado (conjuntos)	MTS	1
Identificação de ímpar e par	MTS	4
Ordenação crescente com valores multiplicativos	CRMTS	2
Comparação de conjuntos com valores multiplicativos	MTS	4
Operações básicas com palavras-número (adição)	MTS	2
Operações básicas com palavras-número (subtração)	MTS	2
Operações básicas com palavras-número (multiplicação)	MTS	2
Operações básicas com palavras-número (divisão)	MTS	2
Relação palavra falada - figuras geométricas	MTS	4
Relação multiplicação 1 dígito - resultado (numerais impressos)	MTS	3
Identificação do valor da incógnita (multiplicação com numerais impressos)	MTS	3

HABILIDADES TESTADAS	TIPO	Nº. TENTATIVAS
Relação divisão - resultado (numerais impressos)	MTS	3
Identificação do valor da incógnita (divisão com numerais impressos)	MTS	3
TOTAL DE TENTATIVAS		279

### Procedimento

A bateria de testes de Fioraneli et al. (2011) foi aplicada aos participantes em dias e horários definidos com os pais ou responsáveis e com os próprios participantes. A quantidade de tarefas realizada dependia de diversos critérios, tais como: manifestação verbal de “interesse/disposição” por parte do participante e duração e dificuldade das tarefas que o participante já havia realizado ao longo do seu período na escola, em casa ou no programa de ensino de leitura e escrita. A sugestão geral de duração das sessões era de 10 minutos ou, pelo menos, realizar uma sessão por dia ainda que sua duração fosse menor que o sugerido. Numa sala organizada para coleta de dados, o experimentador preparava os computadores dos participantes e acompanhava o andamento das suas sessões. Todas as tentativas eram apresentadas pelo computador por meio do programa ProgMTS.

### Procedimentos de análise dos dados

A análise foi feita em termos da descrição e categorização dos tipos de erros mais frequentes. Buscaram-se os erros mais frequentes e aspectos das tarefas que poderiam ter controlado a produção desses erros, tais como controle por dimensões irrelevantes dos estímulos nas tarefas e variáveis dos participantes.

## RESULTADOS

A Tabela 2 exibe duas informações importantes: a quantidade de tentativas por habilidade matemática avaliada e a porcentagem média de erros de cada um dos participantes por habilidade matemática, bem como um cálculo da média de erros do grupo.

**Tabela 2.** Porcentagem média de erros dos participantes por habilidade matemática avaliada

HABILIDADE MATEMÁTICA	TIPO	QT	P1	P2	P3	P4	GP
Identificação do valor da incógnita (subtração com numerais impressos)	MTS	3	67	100	100	100	92
Comparação de conjuntos com valores multiplicativos	MTS	4	75	75	100	100	88
Ordenar decrescente palavras impressas - 1 a 9	CR-MTS	3	100	100	33	100	83
Identificação do valor da incógnita (adição com numerais impressos)	MTS	3	67	100	100	33	75
Identificação do valor da incógnita (multiplicação com numerais impressos)	MTS	3	67	100	67	67	75
Operações básicas com palavras-número (divisão)	MTS	2	100	50	100	50	75
Ordenar crescente com valores multiplicativos	CR-MTS	2	50	100	100	50	75
Ordenar decrescente numerais impressos - 1 a 9	CR-MTS	3	33	100	67	100	75
Relação divisão - resultado (numerais impressos)	MTS	3	100	33	100	67	75
Relação multiplicação 1 dígito - resultado (numerais impressos)	MTS	3	100	67	100	33	75



HABILIDADE MATEMÁTICA	TIPO	QT	P1	P2	P3	P4	GP
Identificação do valor da incógnita (divisão com numerais impressos)	MTS	3	100	67	33	67	67
Comparação igualdade de numerais em um conjunto - 1 a 9	CR-MTS	3	0	33	100	100	58
Relação adição 1 dígito - resultado (numerais impressos)	MTS	3	67	100	33	33	58
Relação subtração 2 dígitos - resultado (numerais impressos)	MTS	3	67	100	0	67	58
Relação subtração 1 dígito - resultado (numerais impressos)	MTS	3	0	100	33	67	50
Completar sequência de conjuntos de asteriscos - 1 a 9	CR-MTS	3	0	67	33	100	50
Completar sequência de numerais impressos - 1 a 9	CR-MTS	3	0	100	0	100	50
Identificar ímpar e par	MTS	4	75	25	25	75	50
Ordenar decrescente conjuntos figuras - 1 a 9	CR-MTS	3	0	100	0	100	50
Relação subtração 1 dígito - resultado (conjuntos)	MTS	1	100	0	0	100	50
Estimativa entre numerais impressos - 1 a 9	MTS	6	33	67	33	33	42
Ordenar crescente palavras impressas - 1 a 9	CR-MTS	3	67	0	100	0	42
Relação de igualdade entre figuras - Aponte diferente	MTS	3	100	33	33	0	42
Ordenar decrescente conjuntos ptos - 1 a 9	CR-MTS	6	33	67	17	50	42
Operações básicas com palavras-número (adição)	MTS	2	50	50	50	0	38

<b>HABILIDADE MATEMÁTICA</b>	<b>TIPO</b>	<b>QT</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>GP</b>
Ordenar crescente conjuntos ptos - 1 a 9	CR-MTS	6	17	33	100	0	38
Ordenar crescente numerais impressos - 1 a 9	CR-MTS	3	0	33	100	0	33
Relação adição 2 dígitos - resultado (numerais impressos)	MTS	3	0	100	33	0	33
Operações básicas com palavras-número (multiplicação)	MTS	2	0	50	0	50	25
Operações básicas com palavras-número (subtração)	MTS	2	50	50	0	0	25
Ordenar crescente conjuntos figuras - 1 a 9	CR-MTS	3	0	0	100	0	25
Ordenar crescente tamanho de figuras	CR-MTS	1	0	100	0	0	25
Relação maior/menor sem modelo - 1 a 9	MTS	6	0	50	50	0	25
Contagem de subconjuntos com CRMTS - 1 a 9 a partir de palavra impressa	CR-MTS	5	0	20	40	20	20
Relação palavra impressa - conjunto casas - 1 a 9	MTS	9	11	44	22	0	19
Relação conjunto ptos - palavra impressa - 1 a 9	MTS	9	0	22	44	0	17
Relação numeral impresso - conjunto casas - 1 a 9	MTS	9	11	33	11	0	14
Nomeação de palavras impressas - 1 a 9	NOM	9	0	0	56	0	14
Relação palavra falada - figuras geométricas	MTS	4	50	0	0	0	13
Relação conjunto ptos - conjunto ursos - 1 a 9 (Igualdade)	MTS	9	11	33	0	0	11

HABILIDADE MATEMÁTICA	TIPO	QT	P1	P2	P3	P4	GP
Relação numeral ditado - conjunto ptos - 1 a 9	MTS	9	11	22	11	0	11
Relação numeral ditado - palavra impressa - 1 a 9	MTS	9	0	11	33	0	11
Relação numeral impresso - palavra impressa - 0 a 9	MTS	10	10	20	10	0	10
Nomeação de quantidades - 1 a 9	NOM	9	11	22	0	0	8
Relação mais/menos sem modelo - 1 a 9	MTS	12	0	33	0	0	8
Relação palavra impressa - numeral impresso - 1 a 9	MTS	9	0	0	33	0	8
Relação de igualdade entre palavras impressas - 0 a 9	MTS	10	0	10	10	10	8
Relação conjunto ptos - numeral impresso - 1 a 9	MTS	9	0	11	0	0	3
Relação de igualdade entre numerais impressos - 0 a 9	MTS	10	0	10	0	0	3
Contagem de subconjuntos com CRMTS - 1 a 9 a partir de estímulo sonoro	CR-MTS	5	0	0	0	0	0
Contagem oral crescente - 1 a 10	Recitar	1	0	0	0	0	0
Contagem oral decrescente - 1 a 10	Recitar	1	0	0	0	0	0
Nomeação de numerais impressos - 1 a 9	NOM	9	0	0	0	0	0
Ordenar decrescente tamanho de figuras	CR-MTS	1	0	0	0	0	0
Relação adição 1 dígito - resultado (conjuntos)	MTS	1	0	0	0	0	0
Relação conjunto - conjunto	CR-MTS	2	0	0	0	0	0

HABILIDADE MATEMÁTICA	TIPO	QT	P1	P2	P3	P4	GP
Relação de igualdade entre figuras - Aponte igual	MTS	3	0	0	0	0	0
Relação maior/menor com figuras (tamanho) - Aponte maior	MTS	1	0	0	0	0	0
Relação maior/menor com figuras (tamanho) - Aponte menor	MTS	1	0	0	0	0	0
Relação numeral ditado - numeral impresso - 1 a 9	MTS	9	0	0	0	0	0

*Nota.* Algarismos indicados na coluna Habilidade matemática referem-se aos valores testados. NOM = Nomeação e quantificação de conjuntos nas tarefas de contagem; MTS = Escolha de acordo com o modelo; CRMTS = Escolha de acordo com o modelo com construção de resposta. QT = Total de tentativas por habilidade; GP = Média de erros do grupo numa determinada habilidade matemática.

A habilidade matemática com maior porcentagem média de erros para o grupo foi “Identificação do valor da incógnita (subtração com numerais impressos)”, 92%, seguida por “Comparação de conjuntos com valores multiplicativos”, 88%, e “Ordenar decrescente palavras impressas - 1 a 9”. As nove habilidades matemáticas que se seguem na lista de maiores porcentagens de erro, entre 67% e 75%, estão relacionadas à realização de operações aritméticas de multiplicação e divisão, com e sem a incógnita nas posições iniciais (a e b), bem como tarefas de ordenação de números com base em critérios como “monte sequências numéricas de 2 em 2”, com por exemplo, “2 4 6 8 10”.

Quando se calcula a média de erros do grupo em função das tentativas terem sido do tipo MTS, CRMTS ou NOM (nomeação e recitação), verifica-se que, em média, houve 39% de erros em tentativas do CRMTS, 23,7% de erros nas de MTS e apenas 4% nas de NOM. Foi classificado como

NOM a tarefa em que os participantes tinham que contar os elementos de um conjunto e dizer seu valor (“Nomeação de quantidades”).

A Tabela 3 exibe, para cada participante, a média da diferença entre a resposta dada por ele e a resposta correta em função das habilidades relacionadas à realização de cálculos aritméticos. A análise da Tabela 3 foi realizada em razão dos resultados obtidos na análise da Tabela 2, que mostrou grande porcentagem média de erros nas tarefas de resolução de problemas. Decidiu-se então explorar melhor esses erros por meio de uma forma de análise sugerida por Henklain e Carmo (no prelo) na qual calcula-se a diferença (ou distância) entre a resposta dada e a resposta esperada numa tentativa de tentar identificar o tamanho do erro. Os autores aplicaram essa análise no contexto de avaliação de um procedimento para redução de dificuldades na resolução de problemas aditivos e notaram que o “tamanho” do erro diminuiu ao longo da intervenção, ou seja, as respostas erradas eram mais discrepantes no início do experimento e tornaram-se mais próximas da resposta correta ou a criança passou a acertar a resolução dos problemas a diferença passou a ser igual a 0 (situação na qual resposta dada e esperada coincidem, resultando, portanto, numa diferença igual a zero). O interessante é que esta forma de análise é simples e, ao mesmo tempo, oferece uma oportunidade de tentar qualificar o tamanho do erro da criança, oferecendo a oportunidade para o professor selecionar um primeiro ponto de intervenção. Além disso, é uma forma de observar o efeito de um procedimento de ensino sobre o “tamanho” dos erros, o que pode ser muito útil para estudos futuros com foco em ensino de habilidades matemáticas.

**Tabela 3.** Distância média entre a resposta dada e a resposta esperada nas habilidades que envolviam cálculos aritméticos

HABILIDADE MATEMÁTICA	P1	P2	P3	P4
Relação multiplicação 1 dígito - resultado (numerais impressos)	9	7	9	3

Relação subtração 2 dígitos - resultado (numerais impressos)	7	10	0	5
Identificação do valor da incógnita (multiplicação com numerais impressos)	6	8	2	1
Identificação do valor da incógnita (divisão com numerais impressos)	4	3	4	3
Operações básicas com palavras-número (multiplicação)	0	6	0	6
Relação adição 1 dígito - resultado (numerais impressos)	4	3	3	3
Identificação do valor da incógnita (subtração com numerais impressos)	1	3	3	4
Estimativa entre numerais impressos - 1 a 9	2	4	2	2
Relação adição 2 dígitos - resultado (numerais impressos)	0	9	0	0
Identificação do valor da incógnita (adição com numerais impressos)	3	2	3	1
Relação subtração 1 dígito - resultado (conjuntos)	4	0	0	4
Relação divisão - resultado (numerais impressos)	2	1	2	2
Operações básicas com palavras-número (divisão)	2	2	2	2
Operações básicas com palavras-número (adição)	2	2	1	0
Relação subtração 1 dígito - resultado (numerais impressos)	0	2	0	2
Operações básicas com palavras-número (subtração)	1	1	0	0

Verifica-se que P1 apresentou maiores diferenças em seus erros nas operações aritméticas de multiplicação com um dígito (distância igual a 9), subtração com dois dígitos (7) e identificação do valor da incógnita em operações de multiplicação (6) e de divisão (4). P2 teve maiores distâncias para resolver problemas de subtração com dois dígitos (10), adição com dois dígitos (9), identificação do valor da incógnita em operações de multiplicação (8) e operações de multiplicação

com um dígito (7). No caso de P3, destacaram-se os erros em operações de multiplicação com um dígito (9) e identificação do valor da incógnita em operações de divisão (4), adição (3) e subtração (3). P4 apresentou maiores distâncias de erros em operações de multiplicação envolvendo palavras-número (6), subtração com dois dígitos (5), subtração com 1 dígito (4) e identificação do valor da incógnita na subtração (4).

## DISCUSSÃO

A Tabela 2 exibiu a porcentagem média de erros por participante e pelo grupo em função das habilidades matemáticas avaliadas. Verificou-se que parte significativa dos erros esteve concentrada em dois tipos de habilidades: realizar operações aritméticas, especialmente, de divisão e multiplicação, envolvendo ou não a identificação de incógnitas nas posições iniciais (a e b), e ordenação de conjuntos segundo critérios específicos, tais como criar sequências de dois em dois números. A habilidade “Comparação de conjuntos com valores multiplicativos”, que apresentou 88% de erro, avaliou a capacidade do participante de, com base numa instrução e num conjunto-modelo, identificar um novo conjunto correspondente à relação instrução e modelo. Por exemplo: diante do conjunto “duas casas” e da instrução “o dobro”, identificar um conjunto com quatro casas seria a resposta esperada. Necessariamente, esta habilidade também exige a realização de operações aritméticas para produzir a resposta correta. Quando se considera que a criação de sequências de elementos segundo instruções do tipo “dois em dois” também pode envolver uma operação aritmética, conclui-se que os participantes apresentaram especial dificuldade na realização de cálculos aritméticos.

Alunos do quarto ano já devem ter desenvolvido a capacidade de resolver todos esses tipos de problemas, segundo as matrizes referenciais de matemática constantes no Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2008). No primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, as matrizes de

referência referentes ao eixo “Número e Operações” apontam que os alunos dessas séries devem ser capazes de resolver problemas de adição e subtração e solucionar problemas que envolvam a ideia de multiplicação e divisão (BRASIL, 2008). Por isso, esperava-se que todos os participantes tivessem sido capazes de resolver os problemas de adição e subtração presentes na bateria de testes.

Apesar dessa expectativa com base nas matrizes referenciais da matemática, de acordo com Haydu, Costa e Pullin (2006) e Henklain e Carmo (2013), alunos do ensino fundamental costumam enfrentar dificuldades na resolução de problemas aritméticos por diversos motivos, desde déficits na aprendizagem de habilidades matemáticas que são pré-requisitos para a solução problemas até características do próprio problema, tais como compreensão das instruções, a forma de apresentação do mesmo (exemplo: sob a forma de algarismos ou escrita) e a posição da incógnita, ( $a + b = c$ ). Geralmente, problemas na forma escrita são os mais difíceis porque envolvem não só habilidades matemáticas como também de leitura e, mesmo que na forma de algarismos (a mais simples), problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão são mais difíceis quando as incógnitas estão nas posições iniciais,  $a$  e  $b$ . Importa ressaltar que o critério para se afirmar que um problema é fácil ou difícil está relacionado à quantidade de acertos ou erros apresentados diante do mesmo. Com base nesses dados, nota-se que os resultados deste estudo corroboram a literatura sobre padrões de erros.

Os erros nas habilidades de comparação de conjuntos e ordenação sugerem, como já se afirmou, essa dificuldade de realização de operações aritméticas, mas também podem ser interpretados como déficit no aprendizado da contagem. A contagem é uma habilidade importante e complexa e tem sido apontada como fundamental para a aprendizagem das operações aritméticas (GUALBERTO, ALOI e CARMO, 2009; PRADO e DE ROSE, 1999; CARMO e GALVÃO, 1999). Monteiro e Medeiros (2002) consideraram a



contagem como um pré-requisito para a aprendizagem do comportamento conceitual numérico. Prado (2001) afirma que a contagem parece facilitar a aprendizagem do conceito de número, mas que são necessárias mais investigações que corroborem os resultados por eles encontrados. Gualberto (2013) também apontou que a contagem, principalmente de valores maiores que dez, pode interferir na aprendizagem das habilidades aritméticas e que são necessárias novas investigações a fim de analisar as variáveis determinantes do comportamento de contar.

Uma terceira possibilidade é que os participantes possam não ter entendido a instrução fornecida, de modo que é relevante testar a presente bateria após a realização de tarefas de familiarização, uma alternativa para controlar erros por mera incompreensão de instruções, pois isso afeta a validade do instrumento. Um exemplo claro disso ocorreu numa tarefa de completar uma sequência. O modelo era “5 6 \_\_\_ 9”. A resposta esperada era selecionar dois números, 7 e 8. P2 selecionou “5, 6, 7, 8 e 9” e P4 “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9”. Claramente, os participantes eram capazes de produzir sequências corretas, mas não foram capazes, provavelmente, de apresentar o comportamento esperado pelo experimentador que era selecionar apenas dois números. P1 e P3 acertaram esse item. Logo, estudos devem testar a qualidade da instrução fornecida. Em paralelo, sugere-se realizar uma validação dessas instruções com juízes.

Apresentou-se também, em relação à Tabela 2, a maior porcentagem de erros em tarefas de CRMTS, o que sugere que foi mais difícil que as de MTS e Nomeação. No CRMTS, o estímulo-modelo pode ser visual, uma palavra impressa, um conjunto de pontos ou uma figura, ou sonoro, uma palavra ou quantidade ditada. Os estímulos-comparação são as unidades que compõem o estímulo-modelo, por exemplo, as letras ou sílabas de uma palavra, uma bolinha (representando a quantidade um) ou parte da figura apresentada como estímulo-modelo. O participante deve então construir um

estímulo idêntico ao estímulo-modelo com base nos estímulos-comparação disponíveis (MACKAY, 1985; STROMER e MACKAY, 1992; SOUZA, GOYOS, SILVARES e SAUNDERS, 2007; SUDO, SOARES, SOUZA e HAYDU, 2008; GUALBERTO, ALOI e CARMO, 2009).

Diferentemente da tarefa de MTS, em que é preciso selecionar um único elemento que compõe o estímulo-comparação, no CRMTS existe o requisito de construção do estímulo, a partir da seleção de dois ou mais elementos, o que a torna mais complicada. Dessa forma, todas as tentativas de CRMTS envolvem estímulos compostos ou complexos, isto é, estímulos formados por mais de um elemento e que podem gerar controle restrito, quando apenas um dos elementos do estímulo exerce controle sobre o comportamento (STROMER, MCILVANE e SERNA, 1993; DUBE e MCILVANE, 1999). Portanto, a tarefa de CRMTS exige discriminar cada elemento do estímulo a fim de construir a resposta correta. Mas, o comportamento não pode ficar sob controle restrito de um ou mais elementos do estímulo-modelo ou comparação complexos porque, para concluir adequadamente a tentativa, é preciso avaliar o estímulo-modelo como um todo e a resposta construída deve corresponder a ele. Essa maior complexidade pode explicar o maior número de erros nesse tipo de tarefa.

Sobre a maior porcentagem de erros nas tarefas de CRMTS, outra hipótese a se considerar é que, além da complexidade em termos de discriminação, o custo de resposta dessa tarefa talvez seja mais elevado do que nas tarefas de seleção (MTS) e nomeação e que responder à bateria possa ter valor aversivo. Nesse sentido, alguns erros podem ter ocorrido porque o participante engajou-se num padrão de fuga da tarefa. Um exemplo disso ocorreu numa tentativa que apresentava a instrução para que o participante selecionasse dois números com o mesmo valor, ou seja, num rol de números como, por exemplo, 1 8 3 5 4 8 9 2, o participante poderia apenas selecionar 8 e 8 (únicos com o mesmo valor). A tentativa real no caso permitia apenas a seleção dos valores

2 e 2. P3 selecionou 2 e 3 e P4 2, 3, 4, 5, 6 e 7. O erro de P3 levanta a questão sobre a compreensão da instrução e o de P4 sobre engajamento na tarefa.

O tempo necessário para aplicação da bateria foi adequado, em torno de 20 minutos. P1 levou, aproximadamente, 17 minutos para completar a bateria, P2, 16, P3, 43, e P4, 20. O tempo de coleta variou de 5 a 13 dias porque as crianças realizavam tarefas de leitura e escrita e depois participavam da presente pesquisa. Por isso, eram realizadas apenas duas ou três sessões por dia. De todo modo, é importante que o instrumento seja aplicado para mais alunos no intuito de selecionar apenas os itens mais adequados para efeito de avaliação, tornando o instrumento o mais objetivo possível.

Em relação à análise do “tamanho” dos erros, três participantes demonstraram maior distância da resposta correta na multiplicação de um dígito com resultado em numerais impressos (P1-9, P2-7 e P3-9). Mas é interessante notar que na multiplicação com palavras-número, P1 e P3 acertaram a resposta, o que aponta certo entendimento do que se espera nesse tipo de operação matemática. Já na operação de adição com resultado em numerais impressos, ocorreu algo que nos chamou a atenção. Todos os participantes erraram a operação de adição com um dígito, com distância do erro 4 para P1 e 3 para os demais, contudo P1, P3 e P4 acertaram as operações de adição com dois dígitos.

De forma geral, o número de acertos, independente da distância do erro, foi bem pequeno para todos os participantes nas habilidades apresentadas na Tabela 3. P1 acertou todas as tentativas da multiplicação com palavras-número, da adição com dois dígitos e resultado em numerais impressos e da subtração com 1 dígito e resultado em numerais impressos; P2 acertou as tentativas apenas da subtração com um dígito com resultado em conjuntos; P3 foi o que mais apresentou acertos e também as menores distâncias de erros, acertando todas as tentativas da subtração com dois dígitos e resultado em

numerais impressos, da multiplicação com palavras-número, da adição com dois dígitos e resultado em numerais impressos, da subtração com um dígito e resultado em conjuntos e em numerais impressos e da subtração com palavras-número; e P4 acertou todas as tentativas da adição com dois dígitos e resultado em numerais impressos, da adição e subtração com palavras-número.

Os dados com apenas quatro participantes constituem amostra pequena para se identificar padrões de erros para o grupo. O que se verifica é que a dificuldade com a resolução de problemas cujas incógnitas estão nas posições iniciais está sempre presente. Na análise individual, nota-se que P1 parece ter maiores dificuldades com multiplicação e divisão, tendo talvez consolidado melhor o aprendizado de resolução de problemas de adição e subtração ou, pelo menos, o aprendizado dos algoritmos usados para resolvê-los. P2 já possui dificuldades mais básicas, desde a adição até a multiplicação. P3 apresentou dificuldades parecidas em todos os tipos de operação e P4 parece possuir dificuldade especial em operações de subtração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados demonstram que a construção de baterias para avaliar comportamento matemático e a análise de erros podem ajudar a mapear as dificuldades do aluno com a matemática, sinalizando quais relações ainda precisam ser aprendidas ou aprimoradas, de modo a promover melhora de desempenho em matemática. Com efeito, avaliar e analisar o desempenho de alunos constituem passos essenciais para garantir aprendizagem. Estudos futuros devem aprimorar baterias, analisando, por exemplo, as instruções e os tipos de tarefas empregadas. Em seguida, é preciso que sejam realizadas pesquisas que associem avaliação (teste) por meio de uma bateria, intervenção e re-teste, demonstrando, dessa forma, possibilidades de aplicação de instrumentos desenvolvidos no contexto da pesquisa científica para a sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ASHLOCK, R. B. Error patterns in computation: using error patterns to improve instruction. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, 9 ed., 98p., 2006.

BANA, J.; FARRELL, B.; MCINTOSH, A. Error patterns in mental computation in years 3-9, 1995. Acesso em: 05 de Dezembro. Disponível em: [http://www.merga.net.au/documents/RP\\_Bana\\_Farrell\\_McIntosh\\_1995.pdf](http://www.merga.net.au/documents/RP_Bana_Farrell_McIntosh_1995.pdf).

BENEDETTO-NASHO, E.; TANNOCK, R. Math computation, error patterns and stimulant effects in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, n. 3, v. 3, p. 121-134, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. Prova Brasil: ensino fundamental. Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília/DF: MEC, SEB, Inep, 200 p., 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Rio de Janeiro: DP&A, 2 ed., 2000.

CARMO, J. S.; GALVÃO, O. F. Aquisição do conceito de número em crianças pré-escolares através do ensino de relações condicionais. In J. S. Carmo, L. C. C. Silva, & R. M. E. Figueiredo (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no ensino de leitura, escrita e conceitos matemáticos* (pp. 50-87). Belém, PA: Editora da Unama, 1999.

CARMO, J. S. Definições operacionais de habilidades matemáticas elementares. In H.J. Guilhardi, M.B.B.P. Madi, P.P. Queiroz, & M.C. Scoz (Eds.). *Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento* (9, 181-191). São Paulo/SP: ESETEC, 2002.

CARMO, J. S. Comportamento Conceitual Numérico: um Modelo de Rede de Relações Equivalentes. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2003.

CARMO, J. S.; Prado, P. S. T. Análise do comportamento e psicologia da educação matemática: algumas aproximações. Em Hübner, Maria M. C., Marinotti, Miriam (Orgs), Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes (pp. 115-136). Santo André/SP: ESETec, 2004.

DONINI, R. Identificando comportamentos pré-requisitos para o ensino da adição e da subtração. Dissertação de Mestrado. São Paulo/SP: PUC-SP, 2005.

DUBE, W. V.; MCILVANE, W. J. Reduction of stimulus overselectivity with nonverbal differential observing responses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, n. 32, v. 1, p. 25-33, 1999.

FIORANELI, R. C.; CASTRO-CANEGUIM, J. de F. Z.; CARMO, J. dos S. Habilidades matemáticas básicas em crianças do ensino fundamental: dados iniciais de sistematização de instrumento de avaliação. In XLI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 2011, Belém/PA. Resumos de Comunicação Científica, 2011.

GUALBERTO, P. M. de A. Avaliação de habilidades pré-aritméticas e ensino de adição e subtração para crianças: contribuições da Análise do Comportamento. Tese de Doutorado. São Carlos, SP: UFSCar, 2013.

GUALBERTO, P. M. de A.; ALOI, P. E.; CARMO, J. S. Avaliação de habilidades pré-aritméticas por meio de uma bateria de testes. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, n. 5, v. 2, p. 21-35, 2009.

HAYDU, V. B. H.; COSTA, L. P. C.; PULLIN, E. M. M. P. Resolução de problemas aritméticos: Efeito de relações de

equivalência entre três diferentes formas de apresentação dos problemas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 19, v. 1, p. 44-52, 2006.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. dos S. Stimulus equivalence and increase of correct responses in addition and subtraction problems. *Paidéia*, n. 23, v. 56, p. 349-358, 2013.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. dos S. Medidas comportamentais de eficácia: contribuições na avaliação do ensino de operações aritméticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, no prelo.

MONTEIRO, G.; MEDEIROS, J. G. A contagem oral como pré-requisito para a aquisição do conceito de número com crianças pré-escolares. *Estudos de Psicologia*, n. 7, p. 73-90, 2002.

NUNES-CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. In: Nunes-Carraher, T., Carraher, D., & Schliemann, A. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo, Cortez, pp. 23-43, 1998.

PINTO, N. B. O erro como estratégia didática no ensino da matemática elementar. Tese de Doutorado. São Paulo, SP: USP, 1998.

PRADO, P. S. T.; CARMO, J. S. Fundamentos do comportamento matemático: a importância dos pré-requisitos. Em Hübner, Maria M. C., Marinotti, Miriam (Orgs). *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. Santo André/SP: ESETEC, 2004.

PRADO, P. S. T.; DE ROSE, J. C. Conceito de Número: uma Contribuição da Análise Comportamental da Cognição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 15, v. 3, p. 227-235, 1999.

PRADO, P. S. T. Ensinando o conceito de número: contribuições do paradigma de rede de relações. Tese de Doutorado. São Paulo, SP: USP, 2001.

SOPHIAN, C. The sum of the parts. In Sophian, C. Children's numbers. Colorado: Westview Press, 73-88, 1996.

SOUZA, S. de; GOYOS, C.; SILVARES, E. F. M.; SAUNDERS, R. R. Emergence of Printing and Spelling Skills from Constructed-Response Matching-to-Sample Instruction (CRMTS). *European Journal of Behavior Analysis*, n. 8, v. 1, p. 49-64, 2007.

STROMER, R.; MACKAY, H. A. Spelling and emergent picture-printed word relations established with delayed identity matching to complex samples. *Journal of Applied Behavior Analysis*, n. 25, v. 4, p. 893-904, 1992.

STROMER, R.; Mcilvane, W. J.; SERNA, R. Complex stimulus control and equivalence. *The Psychological Record*, n. 43, p. 585-598, 1993.

SUDO, C. H.; SOARES, P. G.; SOUZA, S. R. de; HAYDU, V. B. Equivalência de estímulos e uso de jogos para ensinar leitura e escrita. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, n. 10, v. 2, p. 223-238, 2008.





# A OBRIGATORIEDADE DA PRÉ-ESCOLA E AS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS

*Julcimara Trentini<sup>1</sup>  
Rosânia Campos<sup>2</sup>*

## Resumo

O presente trabalho é um recorte da pesquisa que procurou analisar como o atendimento da educação de 0 a 3 anos está sendo organizado em nove municípios da Região Nordeste de Santa Catarina, a partir da lei 12.796/2013. Os dados coletados em diferentes sítios como IBGE, INEP, FNDE e secretarias municipais de educação, indicam a parcialização do atendimento e o conveniamento com instituições filantrópicas e privadas como principais estratégias para atender a demanda e cumprir as exigências legais. Essas estratégias, segundo indicações da pesquisa, contribuem tanto para o fortalecimento da histórica segmentação entre creches e pré-escolas; quanto consolidação da relação público – privado seguindo a lógica público não estatal.

**Palavras-chave:** Política para educação; Infantil; Educação Infantil; Creche.

As discussões referentes as políticas públicas para educação infantil em nosso país são recentes, no entanto, nas últimas décadas, é perceptível que essa temática de discussão ganhou espaço e, embora ainda de maneira tímida e insuficiente, as discussões tem demonstrado preocupação com as políticas destinadas a infância e ao atendimento da faixa etária de 0 a 5 anos. Essas preocupações tornam-se ainda mais relevante e, as pesquisas mais necessárias, a luz das modificações legais observadas nos últimos anos, sobretudo,

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

após a ampliação do ensino fundamental e da obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 (quatro anos).

Para além desses aspectos legais, no Brasil, as últimas décadas são também marcadas pelo crescente progresso nas pesquisas e discussões sobre a função da educação infantil, e pela notória demanda das famílias à educação infantil, a qual embora não sendo novidade, configurou e configura como agenda de discussão na área de políticas. No entanto, ainda que se guarde esses avanços, é possível observar que o atendimento em creche (de 0 a 3 anos) é diferenciado do atendimento na pré-escola (4 e 5 anos). Isso se materializa, tanto na diferença numérica entre o atendimento nesses níveis, quanto na própria produção de pesquisas e dados relativos a educação de 0 a 3 anos.

Mesmo estando claro que a educação é dever do Estado, no caso da educação básica, e com isto está incluso o atendimento em creches, a análise dos dados indica a priorização do atendimento na faixa etária que está mais próxima da escolarização. Esse fato não é novidade no cenário nacional e sempre foi tratado de modo não equitativo, tanto que na Lei Nº 10.172 / 2001, que implementava o antigo Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) e indicava como sua primeira meta:

*Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (BRASIL, 2001).*

Esse cenário não foi alterado pelo atual Plano Nacional de Educação (Lei Nº13.005/2014) que define sua primeira meta como:

*universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014; grifos nossos).*

Conforme é possível observar, a ênfase está na pré-escola, de modo que a universalização desse atendimento foi definida como meta, enquanto que a meta de atendimento na educação de 0 a 3 anos permaneceu sem grandes alterações, posto que a única alteração foi o fato de indicar que o atendimento deve ser no *mínimo* de 50% até final dos três primeiros anos de vigência do Plano. No entanto, cabe perguntar e até o final do plano qual é a meta que os municípios devem alcançar? Esse cenário ganhou novos contornos quando em 2013 foi aprovada a Lei N° 12.796 que definiu como obrigatória a matrícula aos 4 (quatro) anos de idade.

A partir dessas considerações foi desenvolvida uma pesquisa, do tipo documental, em nove municípios de abrangência da Associação dos Municípios da Região Nordeste de Santa Catarina – AMUNESC, com o objetivo analisar a situação de atendimento em creches, após a implementação da Lei 12.796/2013. E, ainda que seja uma lei recente, sua indicação prescreve desde 2007, o que seguindo a tradição histórica na área de educação infantil, no que diz respeito a atendimento, poderá repercutir em um recrudescimento no atendimento de 0 a 3 anos e em outras estratégias para conseguir atender a faixa etária da obrigatoriedade. Assim, para esse artigo, optou-se em discutir as estratégias adotadas pelos municípios em estudo procurando inferir suas repercussões, tanto na formulação das políticas locais, quanto no atendimento na educação infantil propriamente.

Para tanto, foi realizada inicialmente uma revisão teórica referente ao tema, e na sequência uma revisão documental. No processo de sistematização dos dados dois procedimentos básicos foram utilizados: a) análise de documentos legais:

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

mandatórios e orientadores, tanto do Ministério da Educação (MEC), como das secretarias municipais de educação dos municípios pesquisados; b) busca, análise e sistematização de dados estatísticos obtidos nos anuários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira - INEP e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O período demarcado para efetuar o levantamento de dados foi de 2007 a 2014, que corresponde à instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, lei nº 11.494 de 2007 e com a aprovação do Plano Nacional da Educação, lei 13.005 de 2014.

Para auxiliar na compreensão do processo de política, optamos em utilizar o Referencial de Análise de Políticas, desenvolvido por Stephen Ball, e apresentado aos pesquisadores brasileiros por Jefferson Mainardes (2006; 2009 e 2011). Este referencial, segundo Mainardes (2006) nos permite verificar o contexto no qual uma política foi formulada, sua implementação e os resultados dessa política na coletividade. Em outras palavras, a abordagem do Ciclo de Políticas pode

*ser considerado um método de pesquisa de políticas que permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p.48).*

Assim, de acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.157), o

*processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto de prática. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionando, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse que envolvem disputas e embates.*

Assim, procuramos apreender o contexto da prática e da estratégia política dos municípios no que se refere a universalização do acesso à educação infantil, bem como os efeitos da obrigatoriedade e suas implicações no atendimento à creche. Importante ainda ressaltar que a análise dos dados deu-se ao longo de todo o processo da pesquisa, uma vez que os dados necessitavam de análise para construção de categorizações, as quais por sua vez auxiliavam nas relações com a produção de conhecimento já realizada pela área, bem como oportunizavam avançar para além do fenômeno aparente, isto é, para além dos dados numéricos simplesmente.

Para tanto, o presente artigo está organizado em três sessões, sendo inicialmente discutido o que implica compreender a educação infantil como direito. Na sequência procuramos apresentar os dados obtidos e as respectivas análises. Finalizamos com algumas reflexões as quais procuram potencializar o debate e tencionar estratégias que já figuram como “normais” na área.

## **O ATENDIMENTO EM CRECHES COMO DIREITO PÚBLICO**

Iniciamos nosso trabalho de pesquisa questionando o que fundamenta o atendimento as crianças de zero a três anos na região da AMUNESC, o direito à educação ou o direito a “creche”, sendo o termo “creche” aqui compreendido como designação para uma política focal, isto é, como auxílio do Estado às famílias que necessitam tendo em vista sua situação econômica, ter um lugar para as crianças ficarem enquanto os pais trabalham fora de casa.

E, embora que com a LDB 9.394/96 esse sentido tenha sido alterado designando de creche o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, independente do turno: integral ou parcial, e como direito das crianças; no contexto da prática, observamos que os efeitos da lei são diversos. Assim, observamos diferentes estratégias para efetuar matrícula nesse segmento educativo,

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

desde a comprovação de que ambos os pais exercem atividade laborativa extra lar até análise de perfil socioeconômico, o que configura não a efetivação de um direito universal.

Assim, discutir o atendimento das crianças de zero a três anos na perspectiva do direito, significa dizer que embora a configuração inicial da creche tenha sido de assistir famílias e que, no passar dos anos foi bandeira política dos movimentos feministas na luta das mães trabalhadoras pelo seu direito de emancipação, atualmente não pode ser concebida com essas únicas finalidades. A creche continua sendo um direito da mãe trabalhadora, mas também é um direito da criança. Pensar a creche apenas sob a necessidade da família implica dizer que qualquer modelo de instituições que cuide das crianças é suficiente, desse modo diferentes modelos de atendimento podem ser aceitos, como espaços adaptados e atendimentos nos moldes de creches domiciliares. Por outro lado, entender a creche como direito da criança, é superar essa perspectiva histórica de local de “atender” as famílias e perceber que independente da família trabalhar ou não, a criança tem o direito de se desenvolver em um ambiente coletivo, de qualidade, com profissionais habilitados, com garantia de equidade no atendimento, com as mesmas garantias de acesso que as demais etapas de educação básica.

Compreender a creche na perspectiva do direito é ainda, conforme Rosemberg (2013), compreender que as crianças que a frequentam as creches são sujeitos em desenvolvimento que, independentemente de sua origem socioeconômica, compartilham experiências em instituições coletivas, em ambientes que precisam ser organizados, com a supervisão e cuidado de profissionais habilitados que lhes proporcionem experiências diversas que favoreçam o seu desenvolvimento.

E, ainda que se reconheça o direito conquistado das famílias, de modo especial, das mulheres trabalhadoras, não é possível fazer a discussão referente a creche apenas a partir dessa lógica. Antes é colocar a discussão na arena das discussões políticas educativas e, como tal, direito das crianças que, no

Brasil, vem se constituindo histórica e muito tardiamente, visto que o atendimento da primeira infância a muito pouco tempo passou de objeto da iniciativa privada e da igreja para o âmbito das políticas públicas. E nesse sentido, é urgente integrar os direitos das crianças à educação e os direitos dos pais/mães ao trabalho, numa perspectiva que valoriza a educação infantil como direito da criança, mas que também entende a necessidade da mãe trabalhadora (ROSEMBERG, 2013).

Seguindo essa perspectiva, interessante observar que apesar do direito à educação infantil ter sido garantido na CF/1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, são décadas de luta, conforme já indicado, pelo reconhecimento efetivo desse direito, principalmente para as crianças menores. Mesmo com os avanços legais na construção dos direitos das crianças garantir que todas tenham direito à educação ainda é um desafio a ser alcançado, principalmente quando analisados os textos legais que priorizam o atendimento da faixa etária da educação obrigatória, como o Art. 5º da LDB 9394/96 que diz que o

*§ 2º. o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. (BRASIL, 1996, grifo nosso).*

Isto é, nos próprios documentos legais observamos contradições em relação a garantia desse direito as crianças menores de 3 (três) anos, pois se ora em alguns documentos legais figura a educação como direito de todas as crianças brasileiras; em outros documentos, como o exposto acima, acaba por priorizar o atendimento das crianças acima de 4 (quatro) anos. Assim, ao se considerar esses aspectos: históricos e legais é pertinente perguntar: como os municípios compreendem essas discussões? Ou ainda, como as políticas referente a educação infantil são apropriadas no contexto local? E de modo específico, como os municípios estão

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE



efetivando esse direito? Essas e outras questões direcionaram a investigação que segue na sequência.

## **AMPLIAÇÃO DO ATENDIMENTO EM CRECHES: UM DESAFIO PARA OS MUNICÍPIOS**

Desde a Constituição Federal de 1988, quando pela primeira vez no Brasil foi reconhecido o direito das crianças de 0 a 6 anos a frequentarem um espaço educativo, a educação infantil tem figurado entre as políticas públicas mais desafiantes para alguns estados<sup>3</sup> e municípios que buscam estratégias para dar conta de atender a demanda em cumprimento às exigências legais.

Ao delegar competência aos municípios e seus respectivos Sistemas de Ensino para organização e controle social da demanda, a LDB 9394/96 dá autonomia para complementarem a legislação nacional por meio de normas próprias, específicas e adequadas às características locais, podendo atender faixas etárias diversas; em jornada diária integral ou parcial; em diferentes instituições. Mais recentemente com a Lei 13.005/2014, os municípios têm a obrigatoriedade de consolidar seus SME – Sistemas Municipais de Ensino, e elaborar até final de um ano da publicação, da lei, nesse caso 2014, seus respectivos Planos Municipais de Educação, estabelecendo metas e estratégias para a educação municipal. Ainda sob delegação dessa lei, os municípios receberam como meta expandir suas respectivas redes públicas de educação infantil, de modo a universalizar até 2016 o atendimento das crianças de 4 e 5 anos e atender 50% das crianças de 0 a 3 anos, atendimento esse, seguindo os padrões

---

<sup>3</sup> Por conta do indicativo legal presente na Constituição Federal na qual os municípios devem atender prioritariamente a Educação Infantil e o ensino fundamental, a maioria dos estados brasileiros já municipalizou esse atendimento, e no caso do estado em estudo, toda a educação infantil já é municipalizada, isto é, não há nenhum tipo de atendimento em educação infantil sob responsabilidade do estado de Santa Catarina.

nacionais de qualidade e considerando as particularidades locais.

E seguindo as indicações legais, observamos um intenso processo de municipalização dessa etapa de ensino, bem como, da criação de novos programas para auxiliar os municípios nessa tarefa, como o Programa Brasil Carinhoso<sup>4</sup> e o Pró-infância<sup>5</sup> os quais tiveram significativa repercussão na educação infantil. As repercussões desses programas podem ser observadas, entre outros fatores, nas taxas de matrículas, assim, ao final de 2007, 17,1% das crianças entre 0 e 3 anos eram atendidas em creches, índice que em 2014 atingiu um percentual de 24,35% de crianças sendo atendidas.

Não obstante, apesar da significativa melhora nos índices, quando analisamos especificamente os números observamos que os municípios estão distantes de alcançarem a meta de atenderem 50% da população dessa faixa etária no prazo estipulado pelo novo Plano Nacional de Educação. Ao mesmo tempo, ao analisarmos os atuais índices de atendimento em creche, 24,35%, em contraposição ao índice de atendimento em pré-escola, 80,35%, esta tarefa se torna ainda mais árdua. Isto porque, conforme já indicado anteriormente, os municípios possuem também o prazo de até 2016 universalizarem o atendimento de 4 e 5 anos, fato que nos leva novamente a questionar: quais estratégias estão sendo

---

<sup>4</sup> O programa Brasil carinhoso compõe o “Plano Brasil sem miséria” e segue uma agenda de atenção básica à primeira infância. E, no que diz respeito a educação esse programa garante: a) Antecipação do custeio (Fundeb) para creches e pré-escolas de rede própria ou conveniada com o objetivo de estimular a abertura de novas vagas pelas prefeituras, que antes levavam até um ano e meio para receber o repasse; b) Complementação equivalente a R\$ 1.362 por ano para cada criança do Bolsa Família matriculada em creche, dinheiro que pode ser utilizado em manutenção e compra de fraldas, por exemplo; c) Aumento em 66% do valor repassado para alimentação escolar, em creches e pré-escolas.

<sup>5</sup> Programa caracterizado por prestar assistência técnica e financeira, ao Distrito Federal e municípios, para construção e aquisição de equipamentos para creches e pré-escolas públicas.

---

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

desenvolvidas pelos municípios para conseguirem atenderem os ditames legais?

Dessa forma, ao analisarmos o cenário local, em termos de ampliação de matrículas na educação infantil, temos o seguinte cenário na região da AMUNESC:

**Quadro 1:** Ampliação das matrículas na Educação Infantil nos municípios da AMUNESC em 2007 e 2008.

MUNICÍPIO	CRECHE			PRÉ-ESCOLA		
	2007	2008	%	2007	2008	%
Araquari	146	375	<b>157%</b>	216	310	<b>43,5%</b>
Barra do Sul	62	86	<b>39%</b>	142	205	<b>44,3%</b>
Campo Alegre	96	153	<b>59%</b>	110	194	<b>76,3%</b>
Garuva	66	100	<b>52%</b>	220	381	<b>73,1%</b>
Itapoá	132	303	<b>130%</b>	272	445	<b>63,6%</b>
Joinville	726	2075	<b>186%</b>	4060	6886	<b>69,6%</b>
Rio Negrinho	365	604	<b>65,5%</b>	336	628	<b>86,9%</b>
São Bento do Sul	784	1037	<b>32,3%</b>	1057	1593	<b>50,7%</b>
São Francisco do Sul	577	748	<b>29,7%</b>	393	732	<b>86,2%</b>

Fonte: Elaboração própria a partir do Sistema de consulta de matrículas INEP.

É possível perceber que no período definido, o atendimento na educação infantil ampliou muito nas duas etapas, no entanto visivelmente a creche teve o maior incremento. Nos municípios de Joinville, Itapoá e Araquari, o aumento na creche ultrapassou os 150%. Entretanto, com exceção dos municípios citados, em todos os demais o aumento na pré-escola foi maior; e quando analisamos especificamente os municípios cujos índices de aumento de matrículas na creche ultrapassou os índices da pré-escola, temos um outro quadro quando analisamos as matrículas em números absolutos. Isto é, quando analisamos os municípios de Joinville e Itapoá, as vagas na pré-escola tiveram um aumento maior do que as vagas registradas na creche. Desse modo, somente o município de

Araquari, no período analisado acima, indica um real aumento de vagas em sua educação infantil para a etapa creche.

Necessário considerar que, em 2008 os municípios já contavam com o FUNDEB, fundo que diferentemente do FUNDEF, considerava as matrículas em creche e pré-escola. Outro fator que deve ser considerado é que esse período é marcado também pela matrícula aos 6 anos no ensino fundamental (Lei 11.114/2005) e sua posterior ampliação (Lei 11.274/2006). Assim, diante dos números apresentados que demonstram a ampliação no atendimento à creche no período é possível pensar que a ampliação ocorreu muito mais em virtude de uma reorganização da educação, do que efetivamente em uma opção dos governos municipais em incrementar o atendimento nessa etapa.

Esses dados apresentam nova configuração quando analisados no período entre 2011 e 2012, conforme pode-se observar no quadro abaixo:

**Quadro 2:** Ampliação das matrículas na Educação Infantil nos municípios da AMUNESC em 2011 e 2012.

MUNICÍPIO	CRECHE			PRÉ-ESCOLA		
	2011	2012	%	2011	2012	%
Araquari	516	700	<b>35,7</b>	738	734	<b>-0,54</b>
Barra do Sul	68	0	<b>-100</b>	229	293	<b>27,9</b>
Campo Alegre	183	194	<b>6,0</b>	265	278	<b>4,9</b>
Garuva	222	242	<b>9,0</b>	443	456	<b>2,9</b>
Itapoá	289	311	<b>7,6</b>	356	394	<b>10,6</b>
Joinville	4515	4773	<b>5,7</b>	6432	6033	<b>-6,2</b>
Rio Negrinho	744	759	<b>2,0</b>	988	984	<b>-0,4</b>
São Bento do Sul	1622	1721	<b>6,1</b>	1664	1729	<b>3,9</b>
São Francisco do Sul	995	1022	<b>2,7</b>	894	977	<b>9,3</b>

Fonte: Elaboração própria a partir do Sistema de consulta de matrículas INEP 2007 e 2008.

De acordo com o observado, nesse período o aumento nas matrículas em creche, com exceção do município de Barra do Sul que deixa de atender nessa etapa, foi efetivamente

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

superior das apresentadas na pré-escola. O fato novo desse período é a instituição do Programa Federal PROINFÂNCIA<sup>6</sup>, o que parece ter tido um impacto positivo no fomento das políticas locais. Assim, a média de ampliação em creche na região foi de 9,3%, fenômeno também observado em nível nacional, de modo que, a média nacional foi de 10,5%.

Desse modo, é possível pensar que a melhora nas taxas de atendimento em creche, parece indicar que a estratégia de diminuir vagas na creche para atender a pré-escola não é ainda adotada pelos municípios. No entanto, quando observamos esses dados agora desdobrados no tempo de atendimento, temos a seguinte situação, conforme pode ser observado no quadro 3.

**Quadro 3:** Evolução do atendimento em Creches no período Integral e Parcial

MUNICÍPIO	CRECHE % PARCIALIZAÇÃO					
	2007			2014		
	Integral	Parcial	%	Integral	Parcial	% Ano
Araquari	146	0	0	761	61	7,4%
Barra do Sul	0	62	100%	0	0	0
Campo Alegre	96	0	0	246	0	0
Garuva	66	0	0	367	0	0
Itapoá	125	7	5,3%	238	210	46,8%
Joinville	668	58	7,9%	3605	1256	25,8%
Rio Negrinho	348	17	4,6%	820	12	1,4%
São Bento do Sul	784	0	0	1949	14	0,71%
São Francisco do Sul	577	0	0	1123	0	0

Fonte: Elaboração própria a partir do Sistema de consulta de matrículas INEP 2007 e 2008.

Conforme é possível observar, parece que uma das estratégias utilizada pelos municípios para ampliação do atendimento é a parcialização do mesmo evidenciando uma observação de Aquino (2015) quando afirma que os princípios da educação integral têm sido cada vez mais desprezados nas

<sup>6</sup> Segundo informação dos municípios nesse período foram construídas novas unidades de centros de educação infantil via o programa PROINFÂNCIA.

políticas municipais de educação infantil, mesmo que a 17<sup>a</sup> estratégia da Meta 1 do PNE/2014 defina “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, PNE, 2014).

E, ainda que a parcialização seja divulgada como uma política emergencial, para dar conta de atender a um número maior de matrículas, essa é uma estratégia política perigosa para as crianças e famílias, posto que em nosso país historicamente esse nível educativo não foi prioridade. Fatores como desigualdade social, fragmentação de políticas, investimentos públicos insuficientes, têm comprometido a equidade de acesso nas diferentes configurações de educação infantil. Quando se fala de jornada ampliada, discute-se tanto o direito da criança de estar frequentando um espaço de interações educativas, quanto a igualdade de condições de acesso para todas as crianças, seja integral ou parcial, em creches ou pré-escolas, conforme o desejo e/ou necessidade da família.

Outro aspecto que chamou atenção foi a ampliação de matrículas via conveniamento, de modo especial, no maior município da região, no qual no período de 2007 a 2014 ampliou em 20,1% o atendimento via conveniamento. Essa estratégia, adotada, conforme dito, sobretudo pelo maior município, nos inquieta sob dois aspectos: a) no cenário de discussão e implementação de políticas é um movimento comum, municípios menores seguem estratégias de municípios maiores. Assim, a adoção dessa estratégia pelo maior município da região, e maior rede pública do estado, pode ser um forte indutor desse tipo de política; b) essa não é uma estratégia nova, historicamente esse é um procedimento comum em vários momentos do percurso de ampliação da educação infantil e sempre resultou em vários problemas com relação a qualidade. Tanto que, em 2002, diante da preocupação da criação de duas redes de atendimento, o

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

MEC elaborou um documento para subsidiar a criação dos convênios, no qual chama atenção para o fato de que a

*convivência de duas redes – a municipal e a conveniada – com profissionais, salários e direitos diferenciados, com formas de acompanhamento e supervisão distintas e com infraestrutura e condições de trabalho desiguais, dentro de um mesmo sistema, constitui um grande problema a ser superado. (BRASIL/MEC 2002. p. 84)*

Essa preocupação com a criação de outra rede de atendimento reside no fato de que além dos problemas com a qualidade, já que a lógica é reduzir o custo, a ampliação da rede de conveniadas fortalece a desobrigação do Estado com a construção de novas instituições. Embora a lei 11.494 de 2007, estabeleça um tempo para que os convênios com pré-escola sejam estabelecidos, para a creche, não há nenhuma indicação ou prazo para o fim dessa política. Assim, conforme Art. 8º da lei do FUNDEB.

*§ 1º Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos.*

*§ 3º Admitir-se-á, pelo prazo de 4 (quatro) anos, o cômputo das matrículas das pré-escolas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e que atendam às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, observadas as condições previstas nos incisos I a V do § 2º deste artigo, efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado até a data de publicação desta Lei (BRASIL, 2007, sem grifos no original).*

Assim, a partir dos dados analisados nos parece que duas estratégias apontam como apostas dos municípios: parcialização do atendimento e conveniamento com instituições privadas

quer sejam filantrópicas, confessionais ou comunitárias. E, se considerarmos que, ainda segundo os dados, os municípios não conseguirem até 2016 universalizar a pré-escola, é possível que ocorra um endurecimento dessas estratégias. Mesmo que, conforme dados da pesquisa, a estratégia adota por todos os municípios em estudo para a pré-escola seja sua parcialização compulsória. Mesmo assim, os municípios enfrentam a falta de espaço físico em suas redes para essa ampliação.

## O ATENDIMENTO EM CRECHE: ANTIGAS ESTRATÉGIAS PARA UM NOVO DESAFIO

As análises até aqui desenvolvidas indicam novos/antigos desafios para educação infantil, como por exemplo, o fortalecimento da segmentação entre creche e pré-escola. Nossa hipótese inicial motivadora dessa pesquisa foi que a obrigatoriedade de atendimento para as crianças a partir dos quatro anos, fosse indutora de estratégias que excluíssem as crianças de zero a três anos. No entanto, consoante com os dados, até esse momento, esse fato não foi concretizado, mas por outro lado, as análises dos dados também não indicam a consolidação de políticas para educação de 0 a 3 anos em conformidade com o previsto nas Diretrizes Nacionais e no Plano Nacional de Educação, posto que, para avançar no atendimento observamos um avanço nas estratégias de parcialização e de conveniamento.

Essas estratégias, antigas conhecidas na área de educação infantil, parecem ganharem novos contornos tendo em vista a obrigatoriedade das matrículas para as crianças a partir dos 4 (quatro) anos. De modo especial, a estratégia de parcialização, velha conhecida no atendimento em pré-escola, desponta como algo inovador na creche. E, com adoção dessas estratégias novos desafios surgem, como por exemplo: quais serão as famílias que terão atendimento ao período integral? Como será organizado o cotidiano dessas instituições? Onde ficarão as crianças no período oposto ao atendido nas instituições públicas? Como as famílias estão se organizando para continuar no mercado de

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE



trabalho? E, ainda: será que a parcialização no atendimento é apenas uma política emergencial para dar conta de atender a obrigatoriedade e após a acomodação da lei serão repensadas as estratégias instituindo gradativamente o atendimento integral como opção da família? Ou é este um novo funcionamento para educação de 0 a 3 anos?

Esses e outros questionamentos conduzem para novas reflexões, afinal conforme lembra Campos e Barbosa (2015, p.09),

*as discussões referentes ao tipo de atendimento, se parcial ou integral, figura como discussão fundamental na educação infantil, uma vez que, diferentemente da organização do ensino fundamental, a educação infantil surge no entrecruzar das políticas de assistências e dos movimentos reivindicatórios das mulheres numa perspectiva de se conquistar e garantir direitos fundamentais para homens e mulheres, mães e pais seguindo a lógica de igualdade de gênero.*

Em outras palavras, e de acordo com o já discutido nesse texto, o direito à educação infantil constituiu-se na intersecção de dois campos de políticas de direitos: a) políticas discutidas no âmbito dos direitos das mulheres; b) políticas públicas para educação no âmbito dos direitos das crianças. Dessa forma, o atendimento em tempo integral não é apenas uma questão de política de assistência, é além disso um direito das crianças a frequentarem espaços coletivos específicos, exclusivos claramente diferenciados das salas padrões do ensino fundamental, de modo que oportunizem diversas e diferentes experiências físicas, sociais, sensoriais e relacionais (BARBOSA, 2006).

Outrossim, importante lembrar que tanto o espaço, quanto o tempo constituem concepções e valores que são outorgados à infância (FORNEIRO apud ZABALZA, 1998). Isto é, de acordo com Horn (2004, p.61),

*As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário.*

Nesse sentido, é possível questionar se a parcialização do atendimento em creches em nada alterará as propostas e cotidianos dessas instituições. Esse fato ganha relevância se considerarmos que a outra estratégia adotada pelos municípios é o desenvolvimento de políticas de conveniamento. Isto porque, historicamente o conveniamento dessa área da educação sempre foi pautado pela lógica de precarização dos trabalhos, dos locais e dos profissionais. E, ainda que a lei referente ao FUNDEB indique cuidados no procedimento desses convênios, no contexto da prática o que é possível observar é a constituição de redes distintas para atender as crianças.

E, se a estratégia de conveniamento não é uma ação recente, no entanto, o que observamos é que, com a lei da obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos ela foi incrementada. E esse fato gera vários questionamentos, entre eles: como ocorrerá o acompanhamento pedagógico dessas instituições? Qual proposta curricular irão seguir? Como serão contratados os professores/as? Quais as condições físicas desses espaços?

Além desses aspectos, Campos e Barbosa (2015) chamam atenção para o fato de que, os chamados atendimentos alternativos para infância, são constantemente indicados nos documentos gestados por organismos internacionais, sobretudo para países denominados emergentes. Essa é uma alternativa considerada interessante porque tanto amplia, conforme podemos observar nos dados, os números de atendimentos, quanto desonera o Estado, ainda que essa redução não implique em desoneração às famílias e garantia de uma educação seguindo critérios de qualidades especificados nos documentos nacionais.

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Dessa forma, os dados analisados indicam a urgência em se desenvolver políticas de acompanhamento, isto porque, conforme Ball (apud MAINARDES, 2006) as políticas produzem não apenas resultados, mas também efeitos os quais denominou efeitos de primeira ordem, e efeitos de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem, dizem respeito as mudanças na prática ou na estrutura do sistema. Os efeitos de segunda ordem dizem respeito aos impactos da política nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

As análises apresentadas, indicam já alguns efeitos de primeira ordem a partir da obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos, sendo que esses efeitos, em concordância com o que procuramos discutir, já indicam sérios problemas para área. Em relação aos efeitos de segunda ordem, por ser ainda recente a implementação da política de ampliação da obrigatoriedade, não são ainda tão notórios, o que instiga a continuidade de investigação e acompanhamento. Pois, os indícios indicam que se corre o risco de se passar de um direito subjetivo, para uma forma de prestação de serviço por meio de programas e espaços alternativos. Seguindo essa perspectiva, Campos e Campos (2012, p.10), ressaltam que

*não há dúvidas sobre a necessidade de universalização do atendimento na pré-escola; no entanto, é questionável que isso ocorra apoiando-se em estratégias que podem fragilizar e mesmo precarizar ainda mais o atendimento educativo das crianças de 0 a 3 anos.*

Em tempo, sempre interessante lembrar que, historicamente, as estratégias alternativas criadas no país para ampliar e potencializar o atendimento de 0 a 3 anos nunca foram forjadas a partir da lógica de construção de um projeto educativo coletivo comum; pelo contrário, a marca dessas estratégias sempre resultou na precarização do atendimento e na desvalorização dos profissionais, bem como, a formas distintas de atender a um mesmo direito afastando-se assim da marca própria do Estado democrático, o qual, nas palavras de Cury (2008, p.25) deve oportunizar uma educação a partir de uma

*Estratégia de atuação comum, sem ser uniforme, diversificada, sem ser dispersiva, unificada e federativa ao mesmo tempo, que atenda não só a aspectos mais amplos das políticas educacionais, mas atue no âmbito da oferta de material didático que, sob o regime de colaboração, possa oferecer e assegurar a os educandos o atendimento de uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredirem no trabalho e em estudos posteriores.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Educação Infantil em tempo integral: infância, direitos, e políticas de educação infantil. ARAUJO, Vania Carvalho de, (et all). Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. Brasília DF; MEC. Vitória: EDUFES, 2015.

BARBOSA. Maria Carmem. **Por amor e por força:** rotinas da educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22/02/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394/1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 13/03/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. 2001 -2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso: 12/12/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.114/2005.** Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm). Acesso em: 10/01/2016.

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

\_\_\_\_\_. **Lei 11.274/2006.** Institui o ensino fundamental de 9 anos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 13/11/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.494/2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB Disponível em: Acesso em: 22/02/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.796/2013.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 13/11/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 13/03/2015.

Plano Nacional de Educação. 2001 -2010. Disponível em:

\_\_\_\_\_. **Orientações sobre convênios** entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil. MEC/SEB. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: 12/01/2016.

CAMPOS, Rosânia e BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos: ampliação ou recuo do direito? IN revista **Textura**, 2015. [no prelo].

CAMPOS, Roselane Fatima e CAMPOS, Rosânia. Políticas para educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de educação: similitudes e divergências entre experiências brasileiras e de outros países latino americanos. In FARIA, Ana Lúcia Goulart e AQUINO, Ligia Maria Leão de. (org). **Educação infantil o PNE: questões e tensões para o século XXI.** Campinas, SP: Autores associados, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um novo movimento da educação privada. IN ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera

(org.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 12/06/2015.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos.; TELLO, César. IN BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **CONTRAPONOTOS**. [http://www.nupe.ufpr.br/Dia18\\_1.pdf](http://www.nupe.ufpr.br/Dia18_1.pdf). Volume 9 nº 1 pp.4-16. Itajaí, jan/abr, 2009. Disponível em: acesso em abril 10/11/2015.

ROSEMBERG. Fúlvia. **Políticas de Educação Infantil e Avaliação**. Scielo: 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 22/03/2014

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE



# SOBREVOO E TRILHAS DA PESQUISA: CAMINHOS PARA OLHAR A EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Nidia Maia<sup>1</sup>

*Todo desempenho infantil orienta-se não pela  
'eternidade' dos gestos, mas sim pelo 'instante' do gesto  
(BENJAMIN, 2002, p. 87).*

## Resumo

Este texto está centrado no processo e estratégias de pesquisa de tese de doutorado já defendida. Seu objetivo é apresentar os caminhos trilhados para elaboração da tese que trata do Currículo da Educação Infantil e sua relação com datas comemorativas. Propôs-se a ouvir sujeitos envolvidos no cotidiano desse currículo – profissionais e crianças. A pesquisa é um exercício de compreensão do particular como forma de apreensão do real, olhando a especificidade como parte de um todo no qual se insere e representa. Os indícios encontrados no campo específico da pesquisa, dizem respeito a ele, mas não só.

Dizem respeito à totalidade que o produz, aos sistemas, às escolas, aos sujeitos implicados com a Educação Infantil e seu currículo.

**Palavras-chave:** Pesquisa – Currículo – Educação Infantil

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela PUC-Rio (2016), Mestrado em Educação pela PUC-Rio (2011), Graduação em Pedagogia pela UFF (2000). Supervisora Educacional MTD II da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, Professora I MTD III da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói.



---

## Abstract

This text is centered in the process and doctoral thesis research strategies already advocated. Your goal is to present the paths for the preparation of the thesis dealing with the curriculum of early childhood education and its relationship with anniversaries. It was proposed to hear those involved in the daily curriculum that - professionals and children. The research is a particular understanding of the exercise as real apprehension so, looking at the specificity as part of a whole in which it operates and is. The evidence found in the specific field of research, relate to it, but not only. They relate to all the produce, systems, schools, the subjects involved with the Children's Education and curriculum.

**Key words:** Search - Curriculum - Early Learning

O presente texto é um recorte de tese de doutorado, já defendida, que trata do Currículo da Educação Infantil e sua relação com datas comemorativas que se propôs a ouvir sujeitos envolvidos no cotidiano desse currículo – profissionais e crianças. Este recorte está centrado no processo e estratégias de pesquisa, seu objetivo é apresentar os caminhos trilhados.

A pesquisa, realizada em uma rede municipal da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, ocorreu nos anos de 2014 e 2015 em uma escola exclusiva de Educação Infantil e em uma escola de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil.

É um exercício de compreensão do particular como forma de apreensão do real, olhando a especificidade como parte de um todo no qual se insere e representa. Logo, a organização, as contradições, as práticas, as lógicas, as ausências, as presenças encontradas no campo específico da pesquisa, dizem respeito a ele, mas não só. Dizem respeito à totalidade que o produz, aos sistemas, às escolas, aos sujeitos implicados com a Educação Infantil e seu currículo.

## Ciências Humanas e a pesquisa sobre Currículo

*Cabe ao pesquisador assumir a responsabilidade de sua posição singular, ou seja, assumir a exotopia constitutiva da pesquisa*

(KRAMER, 2013, p. 43).

A pesquisa em Ciências Humanas é movida tanto pelo conhecimento na área quanto pelas mudanças contínuas na sociedade. No que diz respeito à Educação, ambos os fatores se intensificam. A Educação se constitui teoricamente no diálogo e interseção entre diferentes áreas das Ciências Humanas. Logo, está relacionada à produção e acúmulo de conhecimentos dessas áreas como também à realidade social que a impacta continuamente. O diálogo e os saberes que se produzem cotidianamente na escola tendem a constituir novos ou renovados, diversos e distintos, amplos ou específicos, conhecimentos sobre a escola, seus sujeitos e a sociedade na qual ela está inserida.

Todo esse processo produz formas de olhar, compreender e explicar o campo, que se traduzem em orientações e procedimentos teórico-metodológicos. São diferentes abordagens metodológicas para pesquisar um campo que se modifica, que tanto permite quanto exige outras abordagens metodológicas.

Em “Segredos e Truques da Pesquisa”, Becker (2007), apresenta, a partir de sua própria experiência como pesquisador e professor, uma coletânea de orientações, como ele mesmo classifica, pragmáticas. Becker parte da desmistificação do processo de pesquisa e afirma que quanto menos sabemos objetivamente sobre o tema da nossa pesquisa, mais tendemos a enxergá-lo com nossas próprias convicções e visões. De acordo com o autor, o pesquisador, ao contar a história de como chegou e checkou suas conclusões, produz teoria.

Para contar essa história, buscamos conhecer o currículo da Educação Infantil de uma determinada rede de ensino e das

suas escolas, procurando compreendê-lo em todas as vertentes possíveis, focalizando a sua relação com o calendário civil e religioso, através da observação e escuta de profissionais e crianças. Para subsidiar esse processo estabelece o diálogo com as referências teórico-metodológicas da perspectiva histórico-cultural. Os principais autores que orientaram o processo de pesquisa e análise são Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin.

### **A postura ética e a ousadia de transver a realidade: Contribuições de Bakhtin e Benjamin**

*Minha vida é a existência que abarca no tempo as existências dos outros (BAKHTIN, 2010, p. 96).*

*Assim, por uma pequena brecha no muro, cai um raio de luz no gabinete do alquimista e faz relampejar cristais, esferas e triângulos (BENJAMIN, 1995, p. 30).*

A teoria de Bakhtin (1999, 2010) opera com um leque de conceitos e formas de estar no mundo. A assunção de que nos constituímos com e através do outro tende a produzir uma atitude mais responsável sobre a relação com esse outro que nos constitui e que se constitui em seu encontro comigo, seu outro.

Fazer pesquisa em Ciências Humanas sob esse prisma humaniza a forma de produzir conhecimentos. Tende-se a fazer uma ciência humana, que percebe e respeita os sujeitos da pesquisa como constituídos e constituintes nas relações com outros sujeitos, inclusive o pesquisador.

Bakhtin contribui com esse outro modo de fazer ciência e de produzir conhecimento ao desenvolver também os conceitos de alteridade, empatia e exotopia, os quais contribuem com uma postura ética frente aos sujeitos pesquisados que não compromete a própria percepção do pesquisador sobre os mesmos.

De acordo com Freitas, analisar a pesquisa em Ciências Humanas a partir dos pressupostos de Bakhtin, é “um encontro entre dois sujeitos, dois autores”, “numa dimensão alteritária” (FREITAS, 2007, p. 32). Amorim afirma que “sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa” (AMORIM, 2004, p.29) e que é “em torno da questão da alteridade que se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador” sendo “um dos eixos em torno dos quais se produz o saber” (idem, p.28). Logo, é no reconhecimento e relação com o outro, que me constitui e se constitui na relação comigo, no reconhecimento e valorização das nossas diferenças que a pesquisa se dá. Segundo a autora, essas diferenças que, no limite, impossibilitam o diálogo, permitem que se construa o objeto da pesquisa e o conhecimento sobre o humano (ibidem, p.29).

A empatia possibilita que eu me identifique com ele, o veja a partir de seu horizonte, olhar de onde ele olha. A empatia permite a fusão de consciências distintas. No entanto, a empatia, a confusa relação de extrema identificação e proximidade, ao mesmo tempo em que permite penetrar e conhecer o outro e seu ponto de vista, seu horizonte, não permite lidar com esse conhecimento de forma separada do próprio sujeito. De acordo com Bakhtin (p.13, 2010), “às vezes é difícil até colocar-se fora do companheiro de acontecimento da vida” o que, segundo o autor, “deforma a visão”. Para ter uma visão do outro:

*eu devo entrar em empatia com esse indivíduo... colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele como excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse meu excedente de visão, o meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, p.23, 2010).*

Sob essa perspectiva, “a atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar... quando damos acabamento ao material da penetração” (BAKHTIN, p.25, 2010), ou seja, da minha identificação com o outro.

Para Bakhtin (2010), a aproximação e o distanciamento do outro produzem exotopia; a percepção do excedente de conhecimento sobre o outro que só a alternância de penetração e distância possibilita. Excedente de conhecimento singular e insubstituível, assim como os sujeitos; pesquisador e sujeito pesquisado são singulares em seu lugar no mundo. Exotopia ocorre no olhar que se aproxima, penetra, se funde e retorna ao lugar do qual pode dar acabamento ao que viu e vê, permeado pela sua própria singularidade, sua própria forma de estar no mundo.

*Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, de sua posição fora e diante de mim, não pode ver (BAKHTIN, 2010, p.21).*

Logo, a posição em que me encontro em relação ao outro é única e ele jamais poderá ocupá-la em relação a si mesmo. Eu o vejo e o conheço de uma forma que ele só poderá acessar através de mim, do acabamento que dou a ele nesse momento, fruto desse processo de aproximação e distanciamento

Amorim (2007) aponta que, nesse propósito estético de acabamento, num movimento exotópico, ao assumir a autoria do que escrevo, ao assinar aquilo que concluo, se impõe a dimensão ética e responsável sobre aquilo que faço, do lugar que me encontro e ocupo, lugar singular que só pode por mim ser ocupado, num dado momento, sob dadas circunstâncias.

Dessa forma, também o pesquisador, ao olhar de onde e para onde o sujeito da pesquisa olha, também olha de onde esse sujeito jamais poderá fazê-lo e por isso poderá enxergar

o que ele não pode enxergar. Poderá ver, compreender, constatar e escrever de forma diferente do próprio sujeito. Seu compromisso ético, não é a fidelidade ao sujeito, mas com o que a totalidade de seu excedente de visão possibilita.

Os pontos de vista desses sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, pesquisador e pesquisado, configurados no excedente de visão, constituem um acontecimento estético que, de acordo com Bakhtin (p. 20, 2010), pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, porque pressupõe duas consciências que não coincidem. O entendimento de que nos constituímos na relação com o outro através da linguagem, de forma singular, ainda que inseridos em um dado contexto, nos conduz à perspectiva de que a pesquisa em Ciências Humanas se dá entre sujeitos em contínuo processo de constituição.

A alteridade é pano de fundo dessa discussão segundo a teoria de Bakhtin, uma teoria que transita dialeticamente no social e no singular, com a concepção de que todo sujeito é um sujeito histórico, social e cultural. Para conhecer esse sujeito é preciso estar em empatia com ele, ir ao seu encontro, penetrar na sua forma e lugar de perceber o mundo. Em seguida, é preciso afastar-se, tomar a distância necessária para enxergá-lo em sua totalidade, com o excedente de visão que só eu posso ter por vê-lo do lugar que ocupo. Tendo feito esse trajeto e esse processo exotópico, posso então dar-lhe acabamento responsabilmente, assinando e assumindo aquilo que vejo e concluo, aquilo que será um conhecimento ético/estético a respeito daquilo e daquele sobre o que ou o qual me debrucei e me propus conhecer. Esse conhecimento é único e singular porque construído sobre, com e por sujeitos singulares, em um dado momento histórico-social.

Além dessas contribuições para a relação ética entre pesquisador e pesquisado, trago para as reflexões sobre currículo as considerações bakhtinianas sobre carnavalização (BAKHTIN, 1999). O conceito de carnavalização tem a ver com inversão e permutação hierárquica, de valores e sentidos,

junto à ambivalência e ambiguidade reveladas nas diferentes formas e sentidos do que simboliza a organização social, com o próprio inacabamento da existência.

Analisar o currículo tão frequentemente encontrado na Educação Infantil, organizado em/por datas comemorativas, sob a perspectiva da carnavalização introduz outra possibilidade de compreensão. Esse currículo se mantém inalterado através do tempo pelas mesmas razões pelas quais se estabeleceu? É a inculcação ideológica que ainda o mantém, essa manutenção se dá como um resquício de poder, ou se trata de automatismo?

De acordo com Discini (2006), a carnavalização afasta da fixidez e do acabamento e seu elemento constituinte é a noção de limiar, um tênue limite entre um significado e outro. Dessa forma, esse currículo assim tradicionalmente constituído é uma coisa ou outra (inculcação ou inversão), mas também pode ser uma coisa e outra, transitando na ambiguidade e imprecisão.

Essa é a forma delineada para a análise do currículo organizado em torno das datas comemorativas e das considerações sobre os que o realizam na escola. Mais que saber se é um ou outro, se é um e outro, é preciso refletir com seus agentes, atores, sujeitos sobre essas possibilidades e conhecer as ambiguidades e contradições.

Para Benjamin (1995), quem apenas sobrevoa a estrada e a vê situada na paisagem a conhece de forma diferente de quem anda em suas voltas e ruas. O sobrevoa é o início do conhecer, mas trilhar seu percurso possibilita conhecê-la em suas voltas e clareiras. O sobrevoa permite uma primeira impressão, um conhecimento de fora. Trilhar as curvas é penetrar, conhecer por dentro e conduzir-se através dela.

Benjamin, um crítico da modernidade, colabora com o pesquisador ao propor princípios e modos para compreender a realidade. Para o autor (BENJAMIN, 1995, p.129), é preciso observar *o reticulado do avesso*, olhar para além do aparente, para além da ordem estabelecida. Pois, é no emaranhado dos

fos do avesso que se pode conhecer o que sustenta a aparente ordem e beleza do bordado. A harmonia que se apresenta aos olhos abriga caminhos desordenados, confusos emaranhados, cortes, nós e arremates. Para conhecer é preciso virar o avesso, anuncia Benjamin.

A desconfiança da harmonia aparente no bordado remete a uma passagem de sua obra na qual, ao criticar o momento de instabilidade na Alemanha comenta que “relações estáveis não precisam nunca e em tempo algum ser relações agradáveis e já antes da guerra havia camadas para as quais as relações estabilizadas eram a miséria estabilizada” (BENJAMIN, 1995, p.20). Uma aparente calma não significa que não haja situações a serem desveladas e trazidas à tona.

A impressão superficial de que é “natural” a preponderância de datas comemorativas nos currículos da Educação Infantil incorre em dois equívocos. Primeiro, nada em educação é natural. A educação, a escola, sua organização são fatos da cultura, são produções humanas e, como toda produção humana, estão sob condições histórico-culturais. E, ainda haja a crença em um consenso que naturaliza o que é cultural, não é possível ignorar que há infâncias e crianças sujeitas ao impositivo formatador ideológico desse currículo.

Apoiada em Benjamin, busco o avesso ouvindo vozes das crianças e dos adultos que me deem indícios de como esses sujeitos apreendem e compreendem a estabilidade curricular que pousa sobre datas, o que aprendem sobre si, o outro e a cultura através desse currículo.



## A escuta como pressuposto metodológico na pesquisa com crianças

*A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais*  
(BAKHTIN, 2012, p. 67).

Essa pesquisa se orienta a partir de uma concepção de criança e infância que converge com o dialogismo abordado por Bakhtin e com a premissa da linguagem na centralidade que propõe Benjamin.

Criança, ser expressivo e falante, sujeito singular, que tem o que dizer, constituído na e com a linguagem, constituinte de/em um contexto. Crianças que integram a infância(s), “categoria social estrutural permanente pela qual todas as crianças passam” (QVORTRUP, 2010, p.638). Categoria geracional, segundo Sarmento (2005), que possui a mesma experiência histórica produtora de uma “consciência comum” que a acompanha pela vida (idem, p.364).

A Filosofia, em diálogo com essa perspectiva, reitera que “existem também outras infâncias, que habitam outras temporalidades, outras linhas, infâncias minoritárias” (KOHAN, 2004, p. 5). Para o autor, essas infâncias são experiência, acontecimento, ruptura; não continuidade e conformação; podem ser revolução, resistência e criação. Resistem a padrões “totalizadores, totalizantes e totalitários” (idem), ousando interromper a história e atravessá-la, se constituindo nos detalhes, na possibilidade e não no que lhes é designado, no que é fixado e antecipado para o outro. Para Kohan (2004, p.5), “espaços propícios para essas infâncias são aqueles em que não há lugar para os estigmas, os rótulos, os pontos fixos”.

Os fundamentos teóricos dessa pesquisa nos conduzem ao princípio metodológico da escuta. Ouvir, buscar compreendê-las em sua totalidade e singularidade, é a forma de encontrá-las em meio a relações hierárquicas, verticais e adultocêntricas.

Corsaro (2005), ao relatar as suas primeiras incursões em pesquisas com crianças, observa os adultos e seu padrão de comportamento com elas. O autor destaca seu estranhamento com a forma diretiva de se relacionar dos adultos da escola com as crianças. Ele então utiliza o que denomina *entrada reativa*, que consiste em abrir mão da tradicional conduta diretiva do adulto frente à criança e deixar-se estar com elas, tornar-se presente como mais um até que elas reajam a sua presença. Dessa forma, a pesquisa com crianças exige por parte do pesquisador um exercício de imersão e entrega ao cotidiano e lógica da criança; a empatia que possibilita a aproximação e o difícil, porém necessário, movimento exotópico que permitirá o acabamento que só esse pesquisador nesse movimento único e irrepitível poderá dar.

### Tecendo estratégias metodológicas

*Todo ato responde; a todo ato, outros atos responderão.*  
(GERALDI, W, p.14, 2013).

De acordo com Benjamin (1995, p.27) “o trabalho em uma boa prosa tem três graus: um musical, em que ela é composta, um arquitetônico, em que ela é construída, e, enfim, um têxtil, em que ela é tecida”. Sobre esse prisma, a pesquisa foi composta, pensada, idealizada, construída e ao mesmo tempo tecida em um texto.

Como parte do grau arquitetônico foram entrevistados quatro estudiosos dos dois campos da pesquisa: Educação Infantil e Currículo. Seus nomes foram escolhidos devido a suas histórias e inserção em suas respectivas áreas de estudo. São eles **Antônio Flávio Barbosa Moreira**, Doutor em Educação pela UFRJ, autor de diversos livros e artigos sobre Currículo; **Aristeo Gonçalves Leite Filho**, Doutor em Educação pela PUC-Rio e professor e pesquisador sobre Educação Infantil; **Maria Fernanda Rezende Nunes**, Doutora em Educação pela UFRJ, professora e pesquisadora sobre Educação Infantil e

Políticas de Educação; **Zilma de Moraes Ramos de Oliveira**, doutora em Psicologia pela USP, professora e pesquisadora sobre Educação Infantil e Infância. Essas entrevistas compõem o arcabouço teórico da pesquisa em sua interseção entre Currículo, Educação Infantil e Datas Comemorativas.

Devido à riqueza de informações que se poderia extrair, tanto no que diz respeito ao resgate do vivido e documentado, quanto ao recorte do momento atual da rede e das escolas em relação ao currículo, foram analisados documentos da rede e das 66 escolas relacionados ao currículo, incluindo os Projetos Político- Pedagógicos das mesmas.

O trabalho no campo consistiu na observação em duas escolas da rede, uma exclusiva de Educação Infantil, **Escola A**, e outra de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil, **Escola B**. A escolha das escolas observadas se daria a partir da análise de como os Projetos Político-Pedagógicos – PPPs, tratam ou não as comemorações de datas do calendário civil e religioso no currículo. Mas, isso não foi possível e a escolha se deu por indicação da Coordenadora de Educação Infantil da rede pesquisada.

Foram observadas as práticas curriculares em atividades livres e/ou dirigidas, em especial quando relacionadas ao trabalho com datas comemorativas, bem como a participação das crianças nas mesmas. Além da observação, a proposta metodológica da tese incluiu rodas de conversa, utilizando imagens, objetos, músicas e histórias que contribuíssem para a conversa com e entre as crianças, buscando ouvir delas o que aprendem e compreendem sobre e a partir do trabalho com datas comemorativas. Os temas das rodas de conversa foram o carnaval, a páscoa, o índio, a mãe e a criança, acontecendo sempre em dias seguintes a essas comemorações na escola.

Também conversei com as crianças durante a realização de atividades relacionadas a datas e outros tipos de atividades, buscando ouvir delas relatos sobre o sentido, a importância e o prazer em realizá-las. Em ambas situações - rodas de conversa e conversas individuais - procurei escutar e compreender as

vivências, desejos e necessidades das crianças, identificando temas do seu interesse. As crianças foram convidadas também a registrar em desenhos as conversas e suas atividades.

Foi realizada uma entrevista coletiva com sete profissionais das turmas observadas. Entrevistas com profissionais são de grande relevância para esta pesquisa. Marcondes e Tura destacam esse ponto quando comentam a relação entre conhecimentos escolares e identidades docentes:

*Os conhecimentos escolares se inserem no campo de produção de identidades docentes, desde que sejam concebidos para além de sua apresentação mais formal, analisados como organizadores de sentidos no espaço escolar e se afirme sua expansão e atualização fora dos documentos legais ou de um conhecimento oficial e legitimado. Nesse sentido, se vinculam à dinâmica das relações socioculturais de um tempo e lugar (MARCONDES e TURA, 2005, p.3).*

A entrevista coletiva foi realizada nas dependências da **Escola A**, em um sábado letivo de agosto de 2015. Todas as professoras se dispuseram a participar, sendo que a professora da turma A3 não pode comparecer no dia combinado devido a compromisso de estudo no mesmo horário. Para a realização da entrevista, houve expressivo apoio das direções das duas unidades que se dispuseram a ceder espaço para a realização da mesma, bem como em ceder tempo de participação das professoras em atividades de estudo e planejamento. A entrevista foi gravada e transcrita posteriormente.

A entrevista, realizada a partir de roteiro semiestruturado, se confirmou, como já apontava Kramer (2007), em um tempo/espaço no qual os sujeitos implicados revestem suas narrativas de maior intensidade, as convergências e divergências se evidenciam e a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisados é redimensionada. Essa experiência possibilita que a narrativa seja ao mesmo tempo fluida e potencializada, enriquecendo a dialogicidade.

Realizadas a observação, as atividades com as crianças e as entrevistas, passamos à análise do material de registro e à escrita da história da pesquisa, como diz Becker (2007). Análise essa que pressupõe um novo diálogo com os dados construídos e os sujeitos da pesquisa, e que permite a escrita de um conhecimento possível, em um dado contexto, em um dado momento singular.

### **Apontando caminhos. Deixando rastros...**

*A humanização da humanidade não tem fim, é sempre processo*

*(Geraldi, W. 2013, p.14).*

Pesquisa é compromisso. Pesquisar é estar comprometido com algo. Em Ciências Humanas o compromisso é com o outro, um sujeito real que transita entre e com nós mesmos. Uma pesquisa em Educação é absolutamente comprometida com os seus sujeitos, crianças e adultos. Compromisso que é ético e responsável como propõe Bakhtin. Pesquisar é um ato ético, responsável e único, singular. Realizá-lo é complexo, por vezes, penoso. Realizar o movimento exotópico de ida e vinda, busca e retorno, aproximação e distanciamento a que nos propomos, exige olhar para o outro meticulosa e cuidadosamente. Olhá-lo em seu contexto, ouvi-lo em sua singularidade, respeitá-lo em sua contradição, apostar na sua potência. O compromisso e responsabilidade também nos constrange a desconfiar das harmonias, das formas aparentemente bem organizadas, olhar a aresta, o avesso como nos instiga Benjamin.

Com esses parâmetros teóricos, que inundam a pesquisadora, a tese se concluiu, assim como esse texto, mas não as inquietações. No intento de concluir, foi preciso retomar as questões iniciais da tese, seus objetivos, suas perguntas, discorrer sobre os achados e perdas da pesquisa, os encontros, as surpresas. Por fim, assumindo a responsabilidade ética de estar neste lugar, neste momento, com estas informações e conhecimentos, ousei propor aos diferentes segmentos

envolvidos no âmbito da pesquisa. Esta ousadia se avaliza em Kramer (2013, p.41) ao afirmar que “a pesquisa em educação visa não só conhecer o mundo, mas sobretudo, transformá-lo”.

O processo de pesquisa que originou esta tese possibilitou situações em que o cotidiano, aparentemente estável, abrisse fissuras, frestas de desconforto, de desestabilização. Estar diante de um outro que pode olhar de forma diferente a sua prática gera sentimentos nem sempre agradáveis. Possibilitou ainda encontros entres diferentes, gerando inquietações que, certamente, modificaram a todos os envolvidos. Ainda que essa mudança seja tênue, seja apenas um incômodo, ela provoca uma desconfiança sobre um fazer estático, fechado. Construir-se é um processo infinito, de rumos incertos, contraditórios. Processo que caminha sobre e em torno de pontos seguros, pequenas certezas, imprecisas verdades. O encontro com os sujeitos da pesquisa e seu contexto mexeu com certezas e verdades, estremeceu algumas, adensou outras. Daqui de onde olho o campo agora, reitero que há demarcações sem as quais a oferta de uma boa Educação Infantil fica comprometida que vão desde a estrutura física à profissionalidade dos sujeitos que lidam com as crianças.

A Educação Infantil é um espaço de inserção na sociedade e na cultura, local de encontro com o outro – crianças e adultos – que contribuirão para a constituição das subjetividades dos sujeitos envolvidos. Essa rede de ensino, essas escolas, essas práticas possibilitaram as análises desta tese. As análises dizem respeito a esse campo específico pesquisado, mas também à totalidade que o produz e o formata, em que está inserido e que pode influenciar. Como seres inacabados, em permanente processo de humanização, podemos fazer sempre diferente do estabelecido, apontar para o futuro, nos refazer a cada nova interação, nova experiência, novo encontro, novo diálogo, no qual haverá sempre algo mais a dizer e a fazer.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. O Pesquisador e seu Outro. São Paulo: Editora Comportamento, 2004.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BAKHTIN, M. A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2012.

BECKER, H. S. Segredos e truques da pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única. São Paulo; Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, Ed.34, 2002.

CORSARO, W. A. 2005. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.91, p. 443-464, mai/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DISCINI, N. Carnavalização. In BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In FREITAS, M. T. (org.). *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

KOHAN, W. 2004 Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. *Trabalho encomendado pelo Gt de “Educação Infantil – 0 a 6 anos” para a 27ª Reunião Anual da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, 2004.

KRAMER, S. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In FREITAS, M<sup>a</sup> Teresa (org.). *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

MARCONDES, M.I. TURA, M. de L. 2005 Identidades Profissionais Construídas na Prática Docente. *Educação on-line*. PUC-Rio. nº1, p. 2005.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago. 2005.





**RESENHA**

# LOS NIÑOS QUE FUIMOS: HUELLAS DE LA INFANCIA EN COLOMBIA

LOS NIÑOS QUE  
FUIMOS:  
HUELLAS DE LA  
INFANCIA EN  
COLOMBIA

*Carlos Alberto Moreno González<sup>1</sup>*

## Resumo

Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia, es una investigación que más allá de exponer la historia de la niñez desde el período colonial hasta 1960, pretende entregar elementos para la reflexión y análisis sobre el concepto de infancia en Colombia, usando como fuentes principales los acervos documentales, el arte y objetos, en la que hacen una selección específica de pinturas, manuales, fotografías, juguetes, y postales, el objetivo central es resaltar esos vestigios históricos permitiendo que los lectores reconstruyan el imaginario de Infancia en Colombia, resaltando las transformaciones de la vida cotidiana desde los tiempos coloniales, a través del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX.

*Infancia, juventud, tiempos tranquilos  
Visiones de placer, sueños de amor,  
Herencia de mis padres, hondo río,  
Casita blanca... y esperanza ¡Adiós!*

Una de las razones que motivaron la elaboración de esta reseña se fundamenta en el interés de mostrar el trabajo de investigación, realizado por los autores de “*Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia*” quienes, a través del material presentado, exponen una amplia visión sobre las representaciones de la infancia en Colombia; es un libro agradable, con gran material iconográfico y fuentes fascinantes que serán muy útiles para aquellos que quieran o están desarrollando el tema de la Infancia.

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

Por tanto, este libro es el compendio de la exposición que recibió el mismo nombre, promovida con el apoyo de la subdirección del Banco de la República, entidad Estatal Colombiana, que dentro de sus responsabilidades se preocupa por el rescate, preservación, análisis, estudio y difusión de múltiples piezas precolombinas, piezas numismáticas, libros y documentos que conforman buena parte del patrimonio cultural de Colombia.

La muestra se presentó inicialmente en la Casa Republicana, en la Biblioteca Luis Ángel Arango en Bogotá en el 2012, y posteriormente tuvo una versión itinerante que recorrió durante el año 2013 los diferentes centros culturales del Banco de la República en el país. Fue una exposición de ingreso libre y con gran divulgación nacional, propiciando el conocimiento y la reflexión sobre la representación de la infancia en Colombia, llevando al público a cuestionar y reconocer las condiciones en las cuales se estructuró la noción de infancia y el significado del niño y de la niña en nuestra sociedad.

Como ya se mencionó, el libro presenta de manera concreta y didáctica el trabajo expuesto como resultado de las indagaciones de varios años, en la que se da a conocer la revisión historiográfica sobre la infancia en Colombia, usando como fuentes principales los acervos documentales, el arte y objetos, en las cuales los autores hacen una selección específica de pinturas, manuales, fotografías, juguetes y postales; el objetivo central es resaltar esos vestigios históricos permitiendo que los lectores reconstruyan el imaginario de Infancia en Colombia, resaltando las transformaciones de la vida cotidiana desde los tiempos coloniales, a través del siglo XIX y hasta la mitad del siglo XX.

Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia es un trabajo de investigación que, más allá de exponer la historia de la niñez desde el período colonial hasta 1960, pretendió entregar elementos para la reflexión y análisis sobre la representación de la infancia colombiana. Sus autores —historiadores y curadores de alto reconocimiento—, Patricia Londoño Vega, doctora de Historia Moderna por la Universidad de Oxford (1997) con Magíster en Historia local y regional por la Universidad del Estado de Nueva York (1983), y Profesora Titular jubilada del Departamento de Historia de la Universidad de Antioquia (Medellín), y Santiago Londoño Vélez, curador y artista, autor de varios libros sobre arte publicados por editoriales internacionales como el Fondo de Cultura Económica de México y con asistencia de Karim León Vargas, Magister en estudios humanísticos e historiadora de la Universidad de Antioquia, consiguen propiciar un espacio de reflexión sobre el mundo de los niños, de sus necesidades y de sus expectativas.

Así pues, el concepto infancia como expresión responde a las elaboraciones que se hacen en determinados contextos culturales; tiene su historia, su inscripción y las asociaciones que se le adhieren. La infancia, como categoría, se caracteriza por ser histórica y social, construida junto y desde los grupos humanos, pero, además determinada por quienes abordan su estudio desde sus diversas formas de comprensión de la realidad dentro de un proyecto de sociedad que se enmarca en una época particular.

En este material historiográfico se pretende plasmar el trabajo desarrollado en la exposición, siendo por ello un material profuso en imágenes, dónde se debe resaltar el uso de la iconografía sin llegar a ser utilizada desde un estilo sólo ilustrativo, sino que hace que su narrativa lleve al lector a comprender los vestigios que han sido privilegiados desde este abordaje, como afirma

Burke (2005, p. 45), “a la iconología le interesa el «significado intrínseco», en otras palabras, los principios subyacentes que revelan el carácter básico de una nación, una época, una clase social, una creencia religiosa o filosófica”.

De manera que, se presenta un trabajo de 198 páginas a través de una publicación de lujo dando mayor calidad a las imágenes, fue un trabajo exhaustivo, dada la cantidad de fuentes consultadas y datos recolectados lo que finalmente favoreció el análisis de la información. Las fuentes utilizadas para la exposición y por ende para el libro fueron colecciones de museos y archivos públicos, entre avisos de prensa, publicidad, juguetes, postales, manuales, catecismos y revistas ilustradas entre otros, de los que se hizo un amplio rastreo de todo tipo de evidencias de la cultura material e intelectual con relación a la infancia, llegando a alcanzar mas de mil quinientas imágenes y una completa bibliografía, para luego de una selección detallada y cuidadosa finalizar con 524 piezas, de las cuales 117 aparecen en el libro.

Inicialmente nos encontramos con la definición de la palabra infancia, dónde se estipula que procede del latín *infans*, o sea, el que no habla, ya en 1726 el diccionario de autoridades la define como: “Propia y rigurosamente es la primera edad del hombre, mientras no habla, aunque algunos la extienden hasta la juventud” (p. 13), en 1734 se incluye en el mismo documento los términos niñez e infante, estos conceptos van a sufrir una transformación hasta llegar a entenderse como el periodo de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad.

La infancia moderna surge en un marco de enfrentamientos políticos, militares y pugnas por el control de la educación,

es ahí cuando la sociedad comienza a ver en la infancia una posibilidad de perdurar en el tiempo, ya que durante las diversas guerras decimonónicas era normal la participación de niños como informantes, músicos y combatientes, posteriormente va apareciendo una renovada sensibilidad hacia la infancia. Para esta época se despierta una necesidad por parte del Estado y la sociedad en valorar y proteger a los niños, como mencionaría Ariès (1987), se hace énfasis en el sentimiento de la infancia, siendo este un aspecto relevante en el análisis de la niñez ya que ésta pasaba desapercibida, no obstante, los adultos comienzan a considerar el deber de hacerse responsables por sus hijos y se consolida un sentimiento caritativo frente a los niños pobres y desvalidos.

En primer lugar, se hace un abordaje de la infancia colonial, ya que, los tres siglos de vida colonial estuvieron marcados por la implantación de la nueva fe que trajo la conquista, los vaivenes de una economía modesta basada en extracción de metales preciosos y las pensiones derivadas de una estructura social jerarquizada, iletrada y en progreso de mestizaje, con declinación de la población indígena y explotación de mano de obra de esclavos negros de origen africano.

De ahí que, desde 1680 las leyes de indias prohibieron que los funcionarios de la corona se casaran con integrantes de las comunidades bajo su autoridad. Pero ante la falta de mujeres blancas empezaron a mezclarse con los indígenas, lo que inició un proceso de mestizaje que luego involucró a los negros; por su parte, las parroquias llevaban libros separados para registrar los bautizos: el de españoles y el de negros, mestizos y mulatos, no obstante, los niños blancos, eran tratados y representados como adultos en miniatura.

Llama la atención que los niños mestizos quedaron ubicados en una posición social ambigua y discriminada, ya que, generalmente eran el resultado de relaciones ilegítimas de sus padres blancos, a quienes en la mayoría de los casos no conocían nunca; por otra parte los niños indígenas recién nacidos eran bautizados con nombres hispánicos alusivos a personajes de la fe y con frecuencia los apellidos que se le asignaban sugerían el lugar de origen de sus padres; ahora, con relación a los hijos de los esclavos, se dice que los negros no tenían libertad para casarse con personas distintas a las de su raza, con el fin de evitar que buscarán alcanzar la libertad, luego, no era raro que las élites acostumbraran dar como regalo un “negrito” o una “negrita”.

Al mismo tiempo, temas como el infanticidio, el abandono y la ilegitimidad, no son extraños para esta época, por ejemplo, los costos del matrimonio católico estaban lejos de las posibilidades de los sectores populares, lo que llevó a que este operara en la práctica como forma de diferenciación social, en el caso del aborto, fue una forma de control natal y se buscaba producir por medios físicos o por la ingestión de bebedizos provenientes de la tradición indígena, prácticas que podían ser recomendados por una comadrona, un familiar o un yerbatero.

No obstante, las nodrizas y amas de cría, ejercían la práctica de maternidad sustituta, tarea que estuvo vigente a lo largo de la colonia y hasta avanzado el siglo XIX, ello se debió al creciente número de niños en casas de expósitos y en hospicios que requerían ser alimentados, ya que las mujeres acomodadas querían evitar los inconvenientes de la crianza y los impedimentos de las madres que trabajaban en el comercio y la producción artesanal.



En un segundo momento, se realiza una aproximación a los párvulos decimonónicos, inicialmente mostrando a esa infancia inmersa en las guerras, esos niños combatientes, especialmente los de origen rural, quienes se vieron envueltos en diverso grado en las guerras, bien como integrantes de fuerzas regulares, como parte de las irregulares, o como víctimas. Para el siglo XIX se impuso una militarización generalizada de la vida desde temprana edad consecuencia de los múltiples conflictos armados de alcance nacional, regional y local.

Mientras tanto, los *chinos* bogotanos, como eran llamados los niños de la capital, eran huérfanos o abandonados que tenían entre ocho y catorce años, vivían generalmente en pequeños grupos conformados por niños, adolescentes y, a veces, un perro; dormían en portales, andenes, puentes, parques o cuchitriles; pasaban hambre, vestían harapos y ganaban un precario sustento mediante limosnas, pequeños robos y oficios como voceadores de prensa, limpiabotas, carboneros o informantes en las guerras; es importante resaltar que el término “*Chino*” es tomado del quechua, lengua originaria de los pueblos indígenas de los Andes centrales y la cual hace referencia a la forma de llamar a los niños (ORTEGA, 1972).

Por su parte, el “bola-botín” fue el nombre que recibieron los niños lustrabotas en Bogotá, quienes descalzos, con una caja con betún y cepillo y varios periódicos bajo el brazo para vender, recorrían las calles ofreciendo sus servicios a los *mesitos* (por Monsieur).

Con referencia a la educación, uno los cambios más notorios se producen en la formación femenina, impartida por particulares y comunidades religiosas, separada de la de los hombres hasta mediados del siglo XIX. A partir de 1822 y a lo

largo del siglo XIX, coexistieron en Colombia dos metodologías pedagógicas: la enseñanza *mutua*, ideada hacia 1790 por el cuáquero inglés Joseph Lancaster (1778-1838), y la enseñanza *objetiva*, desarrollada por el suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Tenemos pues, que las primeras generaciones de niños que asistieron a las escuelas en la joven República lo hicieron bajo el método de enseñanza mutua, lo que se denominaría como una “máquina escolar perfecta”, que Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander importaron de Inglaterra; en contraste, desde la pedagogía pestalozziana, el nuevo maestro, era concebido como una persona que debía conocer del arte y de la ciencia, tener un perfil similar al propuesto en la pedagogía objetiva o intuitiva.

Con la Reforma de 1870, el gobierno contrató nueve pedagogos alemanes, uno por cada estado soberano, y les encomendó la creación de escuelas normales que siguieran el método de Pestalozzi; esta reforma avivó el debate sobre el control de la enseñanza pública, así, partidarios veían desde ya un instrumento para mejorar la educación popular, imprescindible para “civilizar” a los colombianos.

Otro de los elementos mencionados es la manera en la que se plasma esa representación de esa niñez, a través de la denominada construcción romántica de la infancia, tal es el caso de los retratos de niñas pudientes, porque algunas de las familias acomodadas se dieron el lujo de conservar mediante pinturas y fotografías las imágenes de sus hijos pequeños, quienes posaron de manera individual o como parte del grupo familiar.

También por influencia de un siglo marcado por el romanticismo, la infancia adquirió una valoración, más bien tardía, por parte de algunos autores que apelaron a sentimientos subjetivos al referirse a ella, por ejemplo, la muerte de los niños comenzó a despertar expresiones de sentimientos en los adultos urbanos ilustrados y se hace más notoria cierta nostalgia por la infancia, en el caso de la literatura esta dejará expresiones que muestran, al finalizar el siglo, la progresiva elaboración desde la perspectiva del adulto, de una mirada nostálgica sobre la infancia, entendida como una etapa feliz e inocente cuyas dichas nunca regresarían, luego, se extrañará lo perdido, lo que permite reconocer que ya existe conciencia sobre lo que resulta ser una efímera etapa de la vida humana, este sentimiento de la élite educada se desarrolló justo en una centuria marcada por un clima de incertidumbre, inseguridad e infelicidad.

Un tercer momento de este trabajo será el referente a la niñez como futuro de la nación, para tal efecto, los derechos del niño comenzaron a ser propagados en un ambiente en que tradicionalmente los menores solo tenían deberes, enunciados una y otra vez, al tiempo que se iba gestando una “mentalidad de derechos”, y no únicamente de obligaciones, de manera que para la década de 1930 ganaría plenitud la puericultura o el arte de criar y educar a los niños como una forma de asegurar su bienestar, dentro de una preocupación generalizada por el “futuro de la raza”; para ese entonces, el niño ya era entendido como “el hombre del mañana y responsable del bien futuro” (p. 105). La higiene será empleada como un elemento fundamental en el discurso de la degeneración de la raza, esta degeneración solo podría prevenirse, si se evitaba que el niño se extraviase a lo largo de su infancia por los malos hábitos y conductas inmorales de sus congéneres (NAVAS, 1899).

Visto desde esta perspectiva, educar e higienizar serán prácticas comunes durante los primeros decenios del siglo XX, para evitar la degeneración de la raza; así que, un grupo de intelectuales colombianos, entre ellos Miguel Jiménez López, Luis López de Mesa y Jorge Bejarano, preocupados por la “degeneración de la raza”, suscitaron un debate en torno a la educación, por considerar que era uno de los remedios ante un panorama que calificaban como desolador, fue por esta época que el país acogió las ideas pedagógicas de la Escuela activa o Escuela Nueva, inspirada en los desarrollos de la biología, en particular de las nociones darvinianas de la herencia y adaptación al medio.

El proyecto se extendió dando pie a la sustitución de algunas técnicas y formas de crianza, de modo que en la educación se busco moderar los castigos físicos, y se despertó un gran interés por la higiene que hizo parte de la medicalización de la infancia. Dentro de este marco, desde los tiempos coloniales cuando circularon toda clase de prácticas, los partos eran atendidos por comadronas que suministraban distintos bebedizos a la madre; la costumbre de atender el nacimiento en el domicilio de la parturienta por parte de mujeres (madres, hijas, hermanas, tías, vecinas, amigas) fue difícil de cambiar, pues las mujeres en ese estado se sentían mejor al cuidado de sus congéneres que de un médico.

De manera que la lucha por la higiene fue uno de los elementos claves del proceso de urbanización abordado por parte de las políticas públicas y los manuales editados en el siglo XX, ésta se entendió como el aporte científico de la medicina a la educación escolar y como herramienta para perfeccionar a los alumnos y llevar a la nación hacia la civilización y el progreso.

A su vez, a comienzos del siglo XX, la guerra de los mil días empeoraría la situación de la miseria en la que vivía una parte considerable de los colombianos, uno de los grupos más vulnerables fue la infancia, afectada además por altas tasas de mortalidad; por otra parte, la adopción de nuevas prácticas domésticas de atención y la implantación del conocimiento científico sobre la infancia fueron un proceso largo, liberado por algunos pioneros que buscaron formar hábitos y costumbres mediante la realización de nuevas prácticas basadas en conocimiento científico, lo que daría paso a la puericultura y pediatría en Colombia.

Además, la nueva sensibilidad a favor de la niñez marginal fue motivada tanto por sentimientos caritativos como por consideraciones médicas y sociales, tales como el temor a la criminalidad, a la propagación de enfermedades y al desarrollo de otros desórdenes familiares y sociales, favoreciendo la aparición de nuevas instituciones y leyes para los desamparados.

Por tanto, como el *chino* fue la denominación común de los niños pobres que vivían en la calle de la Bogotá del siglo XIX, el término “gamín” fue la denominación moderna que se popularizó en Colombia para referirse a los pequeños indigentes, que no sólo viven en las calles sino que acuden al robo, la delincuencia y los vicios. Se deriva del francés gamín, que significa pequeño ayudante de obreros.

El siguiente aspecto aborda las creaciones para la infancia, haciendo énfasis en materiales más allá del mundo de los libros, de manera que los niños colombianos potenciaban su imaginación a través de los mitos, leyendas, cuentos, anécdotas, juegos, trabalenguas, retahílas y romances de la tradición oral popular, que sin ser concebidos expresamente para ellos, formaron

parte integral del patrimonio cultural de la infancia, parte de este repertorio provenía de reelaboraciones de narraciones europeas, mezcladas en Hispanoamérica con herencias indígenas y africanas.

El primer libro que apareció en Colombia con la literatura infantil de Pombo fue *Fábulas y cuentos, publicado en Bogotá en 1893*. En 1916, cuatro años después de la muerte del escritor, la imprenta Nacional editó en Bogotá *Fábulas y Verdades*, libro que reúne las Fábulas y verdades, los Cuentos pintados, los Cuentos morales y el Nuevo método de lectura.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX salieron tres periódicos infantiles hoy olvidados. El Álbum de los Niños (1876), fue un periódico de instrucción y recreo destinado a la juventud dando a conocer escritos morales y literarios; algunos textos sobre historia natural, ciencias, biografías y los cuentos de los hermanos Grimm.

Es necesario recalcar que, así como la literatura infantil se originó en la tradición oral popular, los títeres que empezaban como un espectáculo para gentes de todas las edades y condiciones, según los indicios, se convertirían en un espectáculo para un público específicamente infantil gracias a la existencia de grupos de aficionados de teatro que actuarían para vecinos y familiares en épocas de fiestas, especialmente en las novenas de Aguinaldos. En 1946 la Compañía Teatral Mirringa-Mirronga puso en escena en Bogotá cuentos de la literatura infantil adaptados al teatro.

A manera de conclusión de esta reseña, se puede resaltar que el último tópico expuesto por los autores en los que presentan a la *infancia como memoria*, es el cierre perfecto del libro porque pretende reconocer el impacto de la historia en la concepción de la infancia en Colombia y la forma como se fueron construyendo

los diferentes imaginarios alrededor de nuestros niños, es así que nuestros investigadores afirman que, las palabras y las imágenes contribuyeron a que la infancia ingresara definitivamente a la memoria colectiva mediante impresiones y sucesos considerados dignos de ser salvados del olvido.

Representar la infancia, recordar las vivencias y conservarlas para otros, es una muestra más de la modernización que experimentó la niñez a lo largo del Siglo XX, del mismo modo que se vuelve *target* para el mercado de ropa, remedios, juguetes y otros productos industrializados.

Al convertirse en parte de la memoria colectiva, revelada u oculta, la infancia finalmente se legitimó como integrantes de la condición humana que los adultos no abandonan, sino que los acompaña, de manera consciente o inconsciente, a lo largo de la vida y para terminar qué mejor que retomar uno de los poemas que el libro presenta, estrofa del poema “Recuerdos” de José María Vergara y Vergara:

**Dulces memorias,  
Dulces recuerdos  
Que el hombre guarda  
Del niño tierno!**

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS:

LONDOÑO, Vega Patricia; VÉLEZ, Londoño Santiago. **Los niños que fuimos:** huellas de la Infancia en Colombia. Banco de la República, Biblioteca Luis Ángel Arango, 2012. 194 págs.

ARIÈS, Philippe. **El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.** Madrid: Taurus, 1987.

BURKE, Peter. **Visto y no visto el uso de la figura como documento histórico.** 2005.

ORTEGA, Ricaurte, Carmen. Aspectos históricos y lingüísticos del gamín bogotano. **Revista de la Universidad Nacional** (1944-1992), no 10, p. 7-71. 1972.

NAVAS, Javier. Algunas observaciones sobre la higiene en Bogotá. **Revista médica de Bogotá**, 1899, no 238.



# DECIFRA-ME OU TE DEVORO: ESTUDOS SOBRE O MOVIMENTO ESCOLA “SEM” PARTIDO

Resenha de FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). ESCOLA “SEM” PARTIDO. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

*Larissa Pereira Reis<sup>1</sup>*

Decifra-me ou te devoro. Esse era o desafio da esfinge que aterrorizava os viajantes que ousavam se aproximar das fronteiras de Tebas. Figura constituída por metade leão e metade mulher, eliminava aqueles que se mostrassem incapazes de responder ao enigma: "Que criatura tem quatro pés de manhã, dois ao meio-dia e três à tarde?". Muitos foram estrangulados e devorados por não conseguirem desvendar o quebra cabeça mais famoso do imaginário mitológico. Somente Édipo foi capaz de dar a resposta certa, derrotando-a, livrando os viajantes de Tebas daquele terror. A metáfora da esfinge grega é um elemento importante na constituição do título do livro, uma vez que, oferece pistas ao leitor sobre a proposta do Projeto de Extensão Editorial Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (LPP/UERJ) com o lançamento da sua segunda obra publicada: *ESCOLA “SEM” PARTIDO. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. A alusão à figura mitológica traduz a face ameaçadora de um movimento que esconde, sob a retórica da neutralidade, potencial para estrangular tudo aquilo que foi conquistado no que diz respeito às políticas educacionais

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

inclusivas, críticas e plurais na recente democracia brasileira.<sup>2</sup> O uso de aspas na palavra “sem” aponta para a primeira problematização do organizador em relação ao argumento da suposta neutralidade. A partir do título da coletânea, o leitor já é alertado para a necessidade de entender o movimento ESP em sua complexidade político-institucional, sob pena de que a revelia o leve a ser devorado pela censura.

A publicação é composta pela reunião de nove artigos organizados sob a égide do professor Gaudêncio Frigotto<sup>3</sup>, uma importante referência intelectual para se pensar o campo da educação em diálogo com as ciências humanas e sociais no cenário político que atravessa o Brasil. Segundo a apresentação de Maria Ciavatta, *Resistindo aos dogmas do autoritarismo*, o livro é “necessário porque traz a alunos, pais e professores a gênese, o contexto, a lei, a origem, o sentido político e o significado pedagógico do Projeto de Lei 867/2015, que cria o Programa Escola sem Partido (...). (p.7)”. **Acreditamos** que nesse momento da história do Brasil, marcado pelo crescimento de setores conservadores e de extrema direita<sup>4</sup>, é muito importante entender a gênese e a consolidação de um movimento que

<sup>2</sup> A Lei 10.639 de 2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” é um exemplo de política educacional democratizante que foi possível a partir do fim da Ditadura Civil Militar e da promulgação da Constituição Federal de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 01 dez. 2017.

<sup>3</sup> Graduado e Bacharel em Filosofia pela hoje UNIJUI (RS) (1971), graduação em Pedagogia pela UNIJUI (1973), mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade - pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor Titular em Economia Política da Educação aposentado - na Universidade Federal Fluminense. Pesquisador AI - Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780705Y6>> Acesso em: 02 jun. 2018

<sup>4</sup> Um exemplo da atuação de grupos de extrema direita no Brasil é a proliferação de manifestações pedindo “intervenção militar”. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/manifetacoes-em-brasilia-e-sp-pedem-intervencao-militar/>> Acesso em: 01 jun. 2018.

disputa pela opinião pública a partir de um discurso que rearranja velhos e novos elementos ligados principalmente ao conservadorismo político-cultural, estratégias discursivas fascistas e o uso da internet na disseminação de discursos de ódio. Pesquisas como a desse livro, que se propõe analisar o ESP em sua complexidade política, jurídica e institucional, bem como dialogar com a sociedade através de argumentos aptos a romper com o sedutor discurso do apartidarismo são, além de necessárias, urgentes.

O professor Gaudêncio Frigotto escreveu o primeiro artigo da coletânea: *A gênese das teses do Escola Sem Partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação*. O autor aborda a mídia como braço importante das articulações responsáveis pelo golpe de 2016 e pela disseminação de discursos conservadores que regem os ideários do ESP. A pesar de compreendermos o papel estratégico dos meios de comunicação nos alicerces desses dois fenômenos, acreditamos que, trata-se de uma análise que deve ser feita com muita cautela, sob pena de repetir o mesmo discurso raso e polarizado disseminado pelo ESP: eles dizendo que os professores doutrina os alunos e a academia dizendo que a televisão doutrina o povo. Acreditamos que o uso de expressões como: “uma mídia que manipula a opinião pública” (p.20), “máquina de moer cérebros” (p.21) e “reféns da manipulação da mídia” (p.21) podem ressaltar o perigoso estereótipo de que “o povo assistiu aquilo bestializado”<sup>5</sup>. Esse raciocínio também entra em conflito com objetivo exposto na apresentação do livro: alcançar pais alunos e professores. Que comunidade de estudantes e seus respectivos responsáveis vai se abrir ao diálogo com uma academia que os reduz a alcunha de reféns e manipulados?

---

<sup>5</sup> Expressão problematizada na obra “Os bestializados” de José Murilo de Carvalho. De acordo com o autor, na época entenderam que o povo assistiu bestializado a proclamação da república, quando de fato o povo era bilontra. (...) quem apenas assistia, como fazia o povo o Rio por ocasião das grandes transformações realizadas a sua revelia, estava longe de ser bestializado. Era bilontra [gozador, espertalhão].” (2001, p. 160).

No decorrer do artigo o autor aponta o avanço de um discurso conservador no Brasil como fator que propiciou tanto a consolidação das ideias defendidas por Miguel Nagib quanto a retirada de Dilma Rousseff do cargo de chefe do executivo. Acreditamos que o ideário do ESP se consolidou a partir da convergência com demandas de um momento histórico marcado “pelo direitismo político e o conservadorismo comportamental, tal como o reacionarismo cultural que vem crescendo no país, principalmente a partir da segunda metade da década de 2010” (DEMIER, 2017). Defendemos que crescimento de demandas conservadoras no Brasil possibilitou tanto a consolidação das ideias defendidas por Miguel Nagib, como também o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff. Todavia, gostaríamos de pontuar a que o golpe parlamentar que se deu no dia 31 de agosto de 2016, tomado de forma isolada, não constitui condição *sine qua non* para a compreensão do movimento Escola Sem Partido. Nesse sentido trazemos um trecho da dissertação de mestrado da historiadora Fernanda Pereira Moura:

*A oposição ao governo Dilma, como veremos, responsabilizou o partido da então presidenta pela suposta doutrinação “comunista-homossexual”. Desde o início do processo de impeachment contra a presidenta, no final de 2015, o MESP parece ter alcançado ainda mais destaque, uma vez que a denúncia pelos professores de ruptura da ordem democrática era respondida pelo movimento como abuso da liberdade de ensinar e doutrinação política e ideológica. Contudo, não se deve de forma alguma reduzir o debate sobre o Movimento Escola Sem Partido e os projetos a ele relacionados à dimensão político-partidária. A questão é muito mais ampla, relacionando-se fundamentalmente com uma disputa em torno de modelos de sociedade, podendo-se pensar em termos de disputa entre uma sociedade mais progressista e uma sociedade mais conservadora, como mostraremos adiante. (MOURA, 2016, p.28)*

O trabalho de Moura foi apontado pelo grupo professores contra o escola sem partido<sup>6</sup>, como sendo: “uma das primeiras grandes referências de pesquisa a respeito do Movimento Escola Sem Partido no Brasil.”<sup>7</sup> A autora compreende o movimento como um projeto educacional regido pela ação política de grupos conservadores da sociedade brasileira. Assim como Moura, defendemos que é preciso analisar o ESP como um movimento imerso nos processos históricos do Brasil, trata-se de uma compreensão do fenômeno que não se limita a uma visão político-partidária.

Em seguida temos o artigo do professor Fernando Araújo Penna<sup>8</sup>: *O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional*<sup>9</sup>. O objetivo do texto é pensar o ESP como um discurso que vem sendo compartilhado desde 2004, quando o movimento foi criado e que se apresenta, desde então, como chave de leitura para entendermos o fenômeno educacional (p. 36). O autor analisa as teses do ESP por meio das falas divulgadas no endereço eletrônico oficial do Movimento. O site possui um tópico intitulado de “biblioteca politicamente incorreta” no qual indica um conjunto de apenas quatro livros que ajudam a embasar o discurso que constrói o ideário do Escola Sem Partido. O primeiro

<sup>6</sup> “O **Professores contra o Escola Sem Partido** é o principal grupo de resistência ao movimento ESP. Sua ação começou com uma página no facebook de reunião e divulgação de notícias relativas aos avanços do movimento de mesmo nome, “Escola Sem Partido”, criado em 2004 por um advogado chamado Miguel Nagib. “Somos um grupo de estudantes e professores que se opõem aos projetos de lei incentivados por este movimento que tramitam em várias casas legislativas do país.” Disponível em: <<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/sobre/>>. Visto em: 17. mai. 2018.

<sup>7</sup> Disponível em: < <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/vigiando-os-projetos-de-lei/>>. Visto em: 17. mai. 2018.

<sup>8</sup> O autor foi um dos pioneiros no enfrentamento do discurso do ESP por parte da academia, sendo precursor em escrever artigos e estimular debates sobre a temática.

<sup>9</sup> Trata-se da Aula Magna, ministrada para a faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, que foi transcrita e anexada no presente livro.

livro da lista<sup>10</sup>, denominado “Professor não é educador” (de autoria de Armindo Moreira) tem como argumento central a defesa pelo afastamento completo do docente da função de educar. Segundo a lamentável visão de Moreira, o professor é responsável apenas por transmitir o conhecimento. Foi essa perspectiva que fez com que Fernando Penna entendesse o Movimento como uma concepção de escolarização e nunca uma proposta educacional, ponto do qual discordamos do autor. Acreditamos que defender o Escola Sem Partido como uma proposta escolarizante é, em certa medida, comprar o discurso de que é possível retirar a educação da escola e aprisioná-la exclusivamente do âmbito familiar. Nesse sentido, preferimos diferenciar os conceitos de educação e escolarização a partir da leitura de autores como Paulo e Freire (1970) e Carlos Brandão (1981), que vislumbram a educação como fenômeno inevitável e que engloba, ao mesmo tempo que extravasa, tudo aquilo que é técnico e institucionalizado:

Procurei corrigir a visão estreita de que a educação se confunde com a escolarização e se encontra só no que é “formal”, “oficial”, “programado”, “técnico”, “tecnocrático”. Se em algumas páginas falei dela como um entre outros instrumentos de desigualdade e alienação, em outras imaginei-a como uma aventura humana. A educação existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos. (BRANDÃO, 1981, p.47)

Por fim, Fernando Penna discute sobre a distorção da legislação brasileira no discurso do ESP. **O movimento Escola Sem Partido ganhou o Poder Legislativo Federal a partir do** Projeto de Lei 867/2015, proposto na Câmara dos Deputados pelo deputado Izalci Lucas Ferreira do Partido da Social Democracia Brasileira (PSBD) do Distrito Federal. A proposta tem por escopo incluir, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Apesar

---

<sup>10</sup> Os três livros apresentados posteriormente são: Por uma Geografia Crítica, de Luiz Lopes Diniz Filho; Guia Politicamente incorreto do Brasil e Guia Politicamente Incorreto da América Latina, ambos de Leandro Narloch. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Visto em: 02. Dez. 2017.

de ter sido considerado inconstitucional pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão e do Ministério Público Federal (2016) em nota técnica<sup>11</sup> e ter recebido moção de repúdio de diversas associações de pesquisa de âmbito nacional, dentre as quais destaca-se a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED, 2017)<sup>12</sup> e a Associação Nacional de História (ANPUH, 2015)<sup>13</sup>, o projeto de lei segue normalmente os ritos de tramitação dentro do Senado Federal e da Câmara do Deputados.

O art. 2º, VII do Projeto de Lei 867/15<sup>14</sup> (que tem por escopo incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido") diz que "é direito dos pais que os filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções". O movimento baseia tal pretensão na Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), que em seu art. 12 diz que: "Os pais, e quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções". Uma leitura descontextualizada da Convenção pode levar a precipitada conclusão de que o Escola Sem Partido tem razão. Nesse momento, Penna desenvolve o importante papel de mostrar ao leitor uma clara deturpação da intenção original contida na CADH: "Agora, qual é o equívoco aqui? É quando você pega algo que foi pensado para proteger o espaço privado contra a intervenção do poder público e

<sup>11</sup> **Nota Técnica 01/2016 Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão – Ministério Público Federal.** Autora: Deborah Duprat, Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão. Disponível em: <<https://contraoescolasempartidoblog.files.wordpress.com/2016/07/nota-tc3a9cnica-01-2016-pfdc-mpf.pdf>>. Visto em: 22/11/2017.

<sup>12</sup> Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/38prn\\_mocao25\\_repudio\\_escolasempartido.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/38prn_mocao25_repudio_escolasempartido.pdf)> Visto em: 17/05/2018.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3684-mocao-de-repudio-ao-projeto-de-lei-escola-sem-partido-ou-lei-da-mordaca>>. Visto em: 15/03/2018.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Visto em: 15/03/2018.

habilita uma invasão do espaço público, da escola pública, pelas vontades privadas”. (p. 47) O movimento retira apenas a transcrição do inciso IV do art. 12, suprimindo o próprio título no qual o dispositivo está inserido, a saber: *liberdade de crença e de religião*. O intuito dessa norma é proteger os cidadãos americanos de eventuais medidas, principalmente por parte do Estado, que possam restringir as liberdades individuais. Essa intenção é esclarecida no próprio preâmbulo do documento<sup>15</sup>:

*“Os Estados americanos signatários da presente Convenção, **Reafirmando** seu propósito de consolidar neste Continente, dentro do quadro das instituições democráticas, um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos direitos essenciais do homem.”*

A Convenção Americana de Direitos Humanos, também chamada de Pacto de San José da Costa Rica, foi assinado em 22 de novembro de 1969, na cidade de San José, na Costa Rica, e ratificado pelo Brasil em setembro de 1992. O documento é composto por 81 artigos que foram redigidos em momento posterior a segunda Guerra Mundial (1969), contexto histórico que ajuda a compreender o principal objetivo da convenção: evitar que grupos fossem perseguidos devido a convicções morais e religiosas, tal como se deu com os judeus, ciganos e homossexuais durante o período do Holocausto. Irônica e lamentavelmente o ESP reivindica o uso dessa mesma norma para legitimar uma proposta educacional que trata com ódio e repúdio qualquer tipo de prática pedagógica capaz de problematizar a opressão direcionada a comunidade LGBTTI.<sup>16</sup> Utilizar esse instituto,

<sup>15</sup> Disponível em: <[http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao\\_america.htm](http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_america.htm)>. Visto em: 03. Dez.2017

<sup>16</sup> Para uma maior compreensão sobre a homofobia dentro no movimento ESP indicamos o texto de Renata Aquino: O projeto Escola Sem Partido não é sobre a afixação de um cartaz. Disponível em :< <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2017/02/22/o-projeto->



que é referência para se pensar sobre proteção da Dignidade Humana no cenário interamericano, com o intuito de defender a escola como espaço de disseminação de discursos de ódio e intolerância, que violentam o conteúdo dos Direitos Humanos, significa anular a própria razão de ser do tratado internacional em voga.<sup>17</sup>

O terceiro artigo da coletânea, *Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido*, desenvolvido por Betty R. Solano Espinosa e Felipe B. Campanuci Queiroz consegue trazer clareza para o debate em torno da obscura rede de conservadorismo que articula e sustenta o ESP. O texto é o único da coletânea que explora o crescimento do Movimento Escola Sem Partido a partir do ano de 2014, como resultado da aliança feita com os setores conservadores para excluir e proibir as políticas educacionais em gênero e diversidade sexual no Brasil, um olhar que não submete o tema ao episódio do Golpe de 2016:

*Aqui no Brasil, o movimento do Escola sem Partido cresceu mesmo e angariou muitos adeptos quando começou a combater com bastante energia o que denominam de “ideologia de gênero”, a ponto de, em 2014, por causa de grande pressão exercida pelo movimento, o Plano Nacional de Educação (PNE) ter “excluídas todas as metas relativas ao combate à desigualdade de gênero”, (Penna, 2015) o que já demonstra, infelizmente, sua força no atual cenário político nacional. (p.51)*

---

escola-sem-partido-nao-e-sobre-a-afixacao-de-um-cartaz/ > Visto em 15. mai.2017.

<sup>17</sup> Não poderíamos tocar neste ponto sem chamar a atenção para a Ação Civil Pública movida pelo ESP reivindicando a suspensão da regra presente no Edital do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que prevê nota zero para o aluno que desrespeitar os Direitos Humanos. A Justiça Federal acatou o pedido no 26 de outubro de 2017. Disponível em :<<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/justica-suspende-regra-que-zera-redacao-do-enem-com-desrespeito-aos-direitos-humanos.ghtml>> Visto em 04. Dez.2017.

Ao destrinchar os vínculos políticos através da análise dos deputados e vereadores que apresentaram projetos de lei que contemplam os ditames do Escola Sem Partido, os autores destacam algumas “coincidências” que permitem no mínimo relativizar o discurso do apartidarismo. Uma delas é a ligação dos autores do Projetos de Lei baseados no ideário do movimento com setores evangélicos, notadamente as igrejas neopentecostais, que tomam frente no combate ultraconservador relativo ao estudo de gênero e sexualidade nas escolas. Dentro desse grupo são destacados como principais nomes: Vereador Carlos Bolsonaro (PSC/RJ), Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (PSC/RJ), Deputado Federal Jair Bolsonaro (PSC/RJ), Deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF), Deputado Federal Erivelton Santana (PSC/BA), Deputado Federal Carlos Martins de Bulhões (PRB/SP) e Deputado Federal Marcos Feliciano (PSC/SP). (p.60)

O quarto artigo do livro: *Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve*, de Eveline Algebaile, possui uma intenção muito semelhante à do texto anterior. Trata-se de convidar o leitor a se sentir incomodado com a apresentação maliciosa e incompleta que o próprio ESP elaborou para explicar no que constitui o movimento: “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.”<sup>18</sup> De acordo com a autora, o trecho acima, retirado do item do menu “Quem somos” do site oficial do movimento, não indica pessoalmente nenhum dos organizadores, associados ou apoiadores do Escola Sem Partido (com exceção do fundador Miguel Nagib) escondendo uma vinculação orgânica entre o movimento e determinado segmentos parlamentares do Brasil. A autora trabalha a estratégia de disseminação dos anteprojetos de lei que o movimento traçou no período das eleições de 2016,

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 02. Dez. 2017.

para revelar ao leitor que, a vinculação orgânica entre o Escola Sem Partido e membros do Poder Executivo e Legislativo está se dando por meio cada vez mais sistemáticos:

*Deve-se observar, a esse respeito, que o site de divulgação do anteprojeto de lei tem um link – “Escola sem Partido nas Eleições”<sup>19</sup> – que dá acesso à propaganda de candidatos a prefeito e vereador em municípios de 14 estados. Mediante a assinatura de um termo de compromisso, chancelado pelo Escola sem Partido e divulgado ao lado da reprodução de um cartaz de propaganda de cada candidato, estes se comprometem formalmente a apresentar ou apoiar, no primeiro mês de seus mandatos, “projetos de lei contra a doutrinação e a propaganda política e partidária nas escolas, nos moldes do anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido” (...) (pág.67)*

Recentemente, o site oficial do movimento<sup>20</sup> passou a encampar, junto com os chefes do executivo, uma proposta ainda mais agressiva. Trata-se de propor aos prefeitos e governadores de todo o país que, contornem os tramites legais de um processo legislativo, bem como o controle de Constitucionalidade<sup>21</sup> e imputem o conteúdo do ESP de forma vertical, agressiva e antidemocrática, por meio de Decretos do Executivo. O tipo de lógica acima destacada, marcada pela não observação dos requisitos legais e supervalorização do Executivo frente aos demais poderes, aproxima a conjuntura política na qual o ESP está imerso, com práticas típicas de

<sup>19</sup> O tópico foi retirado do site alguns meses após o fim das eleições de 2016.

<sup>20</sup> Disponível em: < <https://www.programaescolasepartido.org/decreto-municipal>>. Acesso em: 08. Dez. 2017.

<sup>21</sup> O movimento ainda não conseguiu consolidar seu plano de aprovar Projetos de Leis em todo o país. Foi derrotado em Alagoas no começo do ano - Disponível em:<<https://goo.gl/vW4enp>> - e mais recentemente em Taubaté - Disponível em:<<https://goo.gl/4vsvTY>>. O Ministério Público Federal declarou o PL 867/2015 como inconstitucional. Disponível em: <<https://contraoescolasepartidoblog.files.wordpress.com/2016/07/nota-tc3a9cnica-01-2016-pfdc-mpf.pdf>>. Vistos em: 22/11/2016. Visto em: 20/11/2016.

sistemas de autoritários. Nessa mesma ótica, Marise Nogueira Ramos, autora do quinto artigo que compõe o livro: *Escola Sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico*, se debruça sobre o argumento que o Projeto de Lei 867/2015 pode ser entendido como uma expressão do Estado de exceção vivido atualmente em nosso país.

A autora utiliza do pensamento de Giorgio Agamben que disserta sobre a articulação entre Estado de exceção e a ordem jurídica. O autor defende que: “A ditadura soberana, por sua vez, não se limitaria à suspensão da Constituição vigente, mas visaria principalmente criar um estado de coisas em que se tornaria possível impor uma nova constituição”. (p.79) O trecho destacado dialoga com uma fala recorrente do Movimento Escola Sem Partido, segundo a qual, o conteúdo contido no PL 867/2015 apenas reafirma as diretrizes da Constituição Federal, contendo apenas uma única inovação: a exigência da fixação de um cartaz<sup>22</sup>, nas portas da sala de aula do ensino fundamental e médio, contendo os “deveres do professor”: “Esses deveres já existem, pois decorrem da Constituição Feral e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Isto significa que os professores já são obrigados a respeitá-los – embora não o façam.”<sup>23</sup> A autora expõe a forma como o movimento deturpa o sentido dos direitos consagrados na Carta Magna, forjando uma interpretação que suspostamente enquadraria as demandas do movimento nas diretrizes constitucionais.

O sexto artigo, *Educação e Liberdade, apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido*, é de autoria conjunta de uma equipe interdisciplinar de psicólogos, educadores e historiadores. Os autores explicitam o grande número de “significantes vazios”, presentes no discurso do

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/images/bann.pdf/>>. Visto em: 09. dez. 2017.

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://www.programescolasempartido.org/>>. Visto em: 09. dez. 2017.

movimento e na elaboração do projeto de lei: (...) “termo cunhado pelo cientista político Ernesto Laclau (2011) para se referir aos significantes que, ao serem empregados, possuem tantas possibilidades de interpretação e apropriação que acabam esvaziando-se de sentido.” (p.89) Para ilustrar a relação entre ESP e o uso de significantes vazios, os autores dissertam sobre como o termo “liberdade”, que aparece 13 (treze) vezes no Projeto de Lei, é apropriado de forma unilateral. O trecho abaixo expõe claramente o ato de manipulação do discurso. Usa-se a ampla variação polissêmica do termo “liberdade” com o intuito de mascarar a demanda por censura, presente em toda a estrutura do documento legal:

*A “liberdade de consciência” explicitada pelo documento é associada apenas a estudantes e suas famílias, enquanto professoras e professores são advertidos para que não incorram no “abuso da liberdade de ensinar em prejuízo da liberdade de consciência do educando e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. (Art. 6º). (p. 89)*

Na segunda parte do artigo ressalta-se que, a reivindicação de que a “liberdade” de estudantes e de suas famílias estaria sendo supostamente infringida pela escola não é episódio inédito na história nacional:

*Pode-se apontar, com destaque, dois importantes momentos, situados, respectivamente, nos anos 1920/1930 e 1950/1960, em que grupos de educadores se mobilizaram na defesa da escola pública obrigatória, gratuita e laica e de seu papel central na definição dos rumos de uma sociedade democrática. (p.91)*

Consideramos muito interessante a escolha dos autores de comparar as ideias do ESP com as propostas defendidas pela escolanovista (1920/1930) e as discussões sobre família, religião e educação ao longo da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1950/1960). Nessa toada, mostra-se de forma muito inteligente, que não se

trata de um discurso que nasceu no tempo presente. A partir disso, podemos contar com a ajuda da história de nosso país, marcada pela resistência de pensadores como Paulo Freire e Anísio Teixeira, para enfrentar, mais uma vez, esse tipo de proposta sustentada em discursos de segregação e censura docente.

No sétimo artigo, *Escola Sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades*, o grupo de autores adotam a mesma perspectiva de Frigotto e seguem explicando o Escola Sem Partido a partir do Golpe de 2016. As manifestações a favor e contra o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff em 2015 são apontadas como sendo o primeiro fato relevante para a disseminação do discurso do ESP: “Os primeiros vestígios de descontentamento com as manifestações de alunos e professores apareceram em cartazes como os que pediam “Chega de doutrinação marxista, basta de Paulo Freire” e enalteciam a ditadura nas passeatas a favor do impeachment do Presidente.” (p. 108) Eleger as manifestações que se passaram no ano de 2015, como sendo o marco das primeiras reivindicações relevantes de um movimento que no ano de 2014 já tramitava sob a forma de Projeto de Lei em nove estados brasileiros <sup>24</sup>, é uma perspectiva da qual não compactuamos.

O penúltimo texto do livro: *A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo*, foi escrito por Rafael de Freitas e Souza e Tiago Fávero de Oliveira e tem o PL 867/2015 como objeto de análise. É a primeira vez no livro que o projeto de lei é lido a partir de uma ótica predominantemente filosófica. Os autores trazem alguns pensamentos do filósofo Platão para explicar a distinção entre duas formas de conhecimento: a doxa (opinião ou crença comum) e o logos (razão). A primeira, segundo ele, é superficial e enganosa; a segunda, por sua vez, é rigorosa e confiável. (p.122) De acordo com os autores, Platão busca demonstrar que os homens devem evitar a doxa e buscar o logos:

<sup>24</sup> Disponível em: <<https://professorescontraoescolasepartido.files.wordpress.com/2018/03/tabela-1-panorama-do-escola-sem-partido-no-brasil-1.pdf>>.  
Visto em: 27. mar.2018.

*“A Filosofia, enquanto reflexão crítica do pensamento acerca do próprio pensamento, e a ciência com sua metodologia calcada em observações, experimentações e matematizações devem, portanto, buscar atingir o mesmo objetivo, o conhecimento lógico- racional, mas não imutável.” (p.123)*

O texto aponta como grande armadilha da chamada Lei da Mordaça, a tentativa de incluir a *doxa* nas escolas. Diz o artigo 4º, inciso IV, da referida lei que “ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito”:

*O que os autores do Projeto pretendem, na verdade, é que o professor de Biologia ensine ao mesmo tempo o logos do evolucionismo e a versão; ou seja, a doxa criacionista (campo exclusivo da religião, não da ciência); que o professor de Física não ensine apenas a teoria do big bang; que o professor de História ensine que a África foi povoada pelos descendentes de Cam2 – deixando subjacente a ideia de que os povos africanos originam-se de uma maldição bíblica e que, portanto, sua cultura e sua religião são igualmente amaldiçoadas;<sup>3</sup> que o professor de Filosofia renegue Kant e Diderot que disseram ser possível uma moral laica regida por valores humanos; pois, segundo os autores da referida lei, “a moral é em regra inseparável da religião”,<sup>4</sup> reeditando, assim o Index Librorum Prohibitorum no século XXI.(p.124)*

A tese central deste ensaio afirma que o Projeto de Lei em discussão opta pela *doxa* em detrimento do *logos*. Os autores concluem que imputar um sistema de ensino calcado na *doxa* constitui uma tentativa de limitar não somente a atuação do professor, mas também o próprio acesso ao conhecimento. Dessa forma, percebem a ideia de neutralidade como um “retorno ao arcaico projeto pedagógico do “ler, escrever e contar” que produz e insere sujeitos acrílicos e despolitizados no meio social. (p.128)

O livro se finaliza com o texto: *Reestruturação curricular no caminho inverso ao ideário do Escola sem Partido*, escrito pelo Doutor em História e Filosofia, Paulino José Orso. O autor, de visão Marxista, inicia o texto afirmando que a educação não está imune as agressões intensivas e extensivas do capital. “Por trás da suposta preocupação com o ensino, sorrateiramente, esconde-se o desmonte da escola, a desvalorização dos profissionais e o esvaziamento das possibilidades de ensinar, aprender e educar”. (p.134)

Paulin José Orso afirma que a conjunta brasileira atual, marcada por uma profunda crise política, econômica, social e moral, exige uma série e profunda reestruturação curricular: “Por isso, ao invés de realizar uma mera reforma ou adequação do atual Projeto Político Pedagógico – PPP/Currículo às exigências burocráticas e legais, faz-se necessário desencadear um processo que culmine numa profunda reestruturação.” (p.134) O autor critica sabiamente, as reformas educacionais recentemente impostas: “(...) muitas reformas que estão sendo realizadas preconizam um recuo teórico e recomendam a retirada de disciplinas como sociologia, políticas educacionais, Estado, quando não as de história e filosofia e isso nos preocupa”. (p.135) A reestruturação deve se basear em uma proposta capaz de preparar, da melhor forma possível, os educandos para os desafios e exigências sociais. Trata-se de uma meta que não está sendo cumprida atualmente e que diverge da perspectiva técnica, defendida pelo EsP, segundo a qual o conhecimento deve ser trabalhado de forma tecnicista e apartada da realidade social que envolve o aluno.

O autor propõe um projeto que não se limita um ajuntamento e ou justaposição de disciplinas ou partes: “Trata-se de uma unidade teórica, metodológica e prática. E tendo em vista isso, também pressupõe a preocupação de superar o individualismo, a competição e a fragmentação, objetivando a construção de uma proposta unitária e coerente.” (p.140) A sugestão metodológica apresentada pelo autor se baseia, principalmente na: formação de Grupos de Trabalho (GTs),



estudo e pesquisa – divisão de tarefas que deve contar com a participação ativa dos professores; realização de seminário com todos os professores e alunos para discutir acerca da reestruturação curricular; realização de uma discussão sistemática com professores e alunos acerca dos limites e problemas do atual PPP e realização de três fóruns de discussão, socialização e deliberação. (p. 143)

Concordamos sem hesitar com o apontamento de que uma reestruturação educacional baseada na pluralidade de ideias, inclusão de culturas e crenças, desenvolvimento do senso crítico e problematização do status quo, teria resultados muito positivos no sistema educacional brasileiro. Todavia, acreditamos que o texto não enfrenta minimamente aquilo que consideramos ser o principal problema: como executar esse tipo de proposta na conjuntura política do Brasil atual, atravessada por medidas típicas de Estado de exceção e discursos ultraconservadores?

Sobre nossas considerações finais, acreditamos que, o livro como um todo é atravessado por reflexões inteligentes e necessárias. Apesar disso, não cumpre plenamente a proposta apresentada na introdução de trazer a alunos, pais e professores a gênese, o contexto, a lei, a origem, o sentido político e o significado pedagógico do Projeto de Lei 867/2015, que cria o Programa Escola sem Partido. (p.7). Percebemos que muitos dos autores e autoras tentaram explicar a gênese e a consolidação do movimento a partir da retirada de Dilma Roussef do cargo de Presidenta da República através do golpe de 2016. Consideramos esse tipo de abordagem insatisfatória por alguns motivos. Primeiramente porque entendemos como insuficiente uma análise que tenta entender um movimento fundado em 2004 a partir de uma estratégia política que se deu somente em 2016. Em segundo lugar, acreditamos que tentar explicar a temática do ESP em torno do pressuposto de golpe jurídico, midiático e parlamentar pode contribuir para acirrar a polarização política que atravessa o país. O texto é atravessado pela ideia de dois grupos: os golpistas e os não

golpistas. Acreditamos que essa abordagem, além de não ser o melhor método de análise do fenômeno, acaba fazendo com que a leitura se restrinja a um público alvo: grupos de esquerda alinhados ao governo do PT. Esse recorte acabou ofuscando particularidades que poderiam potencializar o diálogo com a comunidade de pais, alunos, professores e movimentos sociais.

No que diz respeito a capacidade de diálogo que o livro estabelece com a comunidade de estudantes, destacamos positivamente o recorte traçado no artigo “Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido”. Os autores se preocuparam em dar ênfase ao papel ativo dos secundaristas nas escolas públicas de todo o país. Trata-se de uma abordagem que merece destaque, pois é um dos poucos artigos do livro que de fato destacam os próprios estudantes como protagonista da luta pela educação, rompe com a perspectiva do brasileiro como um povo que aceita tudo de forma mansa e pacífica:

*Nas ocupações de várias escolas de diferentes Estados do Brasil – e também de outras partes do mundo, como no Chile – (Zibas, 2008), milhares de estudantes têm se mostrado ativos diante dos problemas que atingem a educação, posicionando-se como interlocutores/las políticos/las na reivindicação de participar das tomadas de decisão daquilo que lhes diz respeito. (p.100)*

Por fim, fazendo uso da instigante metáfora utilizada por Frigotto, podemos indagar: quem irá decifrar o enigma e destruir a esfinge? Acreditamos que a educação plural, democrática, crítica e inclusiva, defendida por todos os autores presentes na coletânea, só pode ser construída de forma horizontal e participativa. Nesse sentido, apesar de termos destacado em alguns momentos que a obra poderia ter explorado melhor seu potencial de alcance, reconhecemos o presente livro como um importante e necessário passo inicial, pois produz conhecimentos e fomenta reflexões sobre o Escola sem Partido, ajudando na construção de uma resistência capaz de enfrentar o movimento de forma mais esclarecida e crítica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. PL 876/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

CALAZANS FALCON, Francisco José. Fascismo: Novas e antigas ideias. In: PARADA, Maurício (Org.). **Fascismos: conceitos e experiências**. Rio de Janeiro: Mauad, 2008. cap. 1, p. 11-28.

CAMPOS, A.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna).

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**. São Paulo: Companhia das Letras. 3ª ed. 2001.

DEMIER, Felipe. A onda conservadora e o Golpe: esgotamento do petismo, ódio de classe e ofensiva burguesa. In: DEMIER, Felipe. **Depois do Golpe: A dialética da democracia blindada no Brasil**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017. cap. V, p. 83-94.

Paulo Freire (36.ª ed. 2003; 1.ª ed. 1970) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 184 p.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **O sonho da transformação social: como começar segunda-feira de manhã? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos?.** In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. cap. 7, p. 203-220.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”** – Escola Sem Partido e as leis da

mordação no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*. Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, 2016, p. 590- 621.

MOREIRA, Armindo. **Professor não é educador**. 5ªed. Cascavel: Indicto Editora, 2012. 106p.

MOURA, F. P. de. **“Escola Sem Partido”**: relações entre **Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história**. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Organização dos Estados Americanos, Convenção Americana de Direitos Humanos (“Pacto de San José de Costa Rica”), 1969.

RODRIGUES BRANDÃO, Carlos. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

## Informações Gráficas

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 13,3 x 18,5 cm

Tipologia: Adobe Garamond Pro Regular – AlbertaLight Regular

Papel: Offset 90 g/m<sup>2</sup> (miolo) – Cartão Supremo 250 g/m<sup>2</sup> (capa)

Acabamento: Laminação fosca

Tiragem: 300 exemplares





# 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 Métis.
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 Romam;
- 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>