

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XVIII no 36 jul./dez. 2016

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

ISSN versão eletrônica 2317-6091

CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

DOAJ - <http://www.doaj.org/>

BASE - BIELEFELD - www.base-search.net

Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/>

IRESE/Universidad Autónoma de México - <http://iresie.unam.mx>

EZB - <http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/>

ULRICH'S - <http://www.ulrichsweb.com>

Google Acadêmico - scholar.google.com.br

Scirus/Elsevier - www.scirus.com

New Jour/Georgetown University - gulib.georgetown.edu

Index Copernicus - www.indexcopernicus.com

Public Knowledge Project - pkp.sfu.ca

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Edubase - <http://143.106.58.49/fae/>

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - <http://www.ibict.br/>

Diadorim/IBICT - diadorim.ibict.br

LivRe! - livre.cnen.gov.br

Sumários de Revistas Brasileiras - www.sumarios.org

Catálogo elaborado por Lissandra Pinhatelli de Britto - CRB8 7539

Bibliotecária do UNISAL - Unidade de Ensino de Americana

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.
Programa de Mestrado em Educação - Americana, SP, n. 36 (2016) -

Ano XVIII no 36 jul./dez. 2016

Semestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação.

CDD - 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

Permuta/Exchange

Aceita-se Permuta

We ask for Exchange

Os interessados em fazer permutas com a Revista de Ciências da Educação devem procurar:

- Lissandra Pinhatelli de Britto - bibliotecária do *campus* Maria Auxiliadora do UNISAL, unidade de Americana - E-mail: biblioteca@am.unisal.br / Tel: (19) 3471-9756 - Ramal 9961

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO
Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação
Ano XVIII no 36 jul./dez. 2016
ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37
ISSN versão eletrônica ISSN 2317-6091

Chanceler: Prof. Dr. Pe. Edson Donizetti Castilho

Reitor: Prof. Dr. Pe. Ronaldo Zacarias

Pró-Reitora Acadêmica: Profa. Dra. Romane Fortes Santos Bernardo

Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral: Prof. Me. Antonio Boeing

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Ms. Nilson Leis

Secretário-Geral: Valquíria Vieira de Souza

Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora

Presidente: Pe. José Adão Rodrigues da Silva

Comissão Editorial

Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Conselho Editorial

Profa. Dra. Antônia Cristina Peluso de Azevedo – UNISAL/Lorena-SP – Brasil

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – UFSM/Santa Maria-RS – Brasil

Prof. Dr. Antonio Rial Sanchez – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Profa. Dra. Bendita Donaciano Lopes – Universidade Pedagógica de Moçambique

Prof. Dr. Bruno Pucc – UNIMEP/Piracicaba-SP – Brasil

Prof. Dr. Edson Donizetti Castilho – UNISAL/Lorena-SP – Brasil

Prof. Dr. Erik Jon Byker – UNC Charlotte/College of Education – Estados Unidos da América do Norte

Profa. Dra. Francisca Maciel – UFMG/Minas Gerais-MG – Brasil

Prof. Dr. Geraldo Caliman – UCB/Brasília-DF – Brasil

Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi – Univesidad Salesiana – Argentina

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado – Universidade de Coimbra – Portugal

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFSCar/São Carlos-SP – Brasil

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba-SP – Brasil

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UCDB/Campo Grande-MS – Brasil

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM/Maringá-PR – Brasil

Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG/Ponta Grossa-PR – Brasil

Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez – Universidad Pontificia de Salamanca – Espanha

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia – UNIFESP/São Paulo-SP – Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – USP/São Paulo – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/São Paulo-SP – Brasil

Editor Responsável: Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto
Organizada por: Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto
Revisor de inglês: Renata Pereira Calixto
Tradutora responsável pelos resúmenes: Lilian de Souza (lilianfascion@gmail.com)
Tradutora responsável pelas directrices para autores: Lilian de Souza
Tradutor responsável pelas guidelines for authors: Renata Pereira Calixto
Projeto gráfico de capa: Camila Martinelli Rocha
Revisor de português: Paulo César Borgi Franco
Diagramação: Paulo César Borgi Franco

Editorial

Prezado leitor,

O número 36 da Revista de Ciências da Educação traz, sob múltiplas perspectivas de análise, investigações no campo educacional que apresentam como ponto comum a indissociabilidade entre as práticas educacionais escolares e não escolares para a produção do conhecimento teórico em educação, bem como para os contornos que tais práticas assumem no cotidiano vivido. Nesse sentido, em sua Seção Internacional, há discussões acerca da gestão escolar em instituições de ensino moçambicanas e sobre as relações escola-família em instituições escolares espanholas. A gestão escolar é abordada na perspectiva da participação da comunidade nos conselhos escolares, com a explanação de como tal participação se conjuga com as tomadas de decisões sobre os rumos educacionais de escolas da zona rural e urbana. Na investigação qualitativa sobre as relações escola-família, apontam-se as tensões aí existentes, geradas por barreiras e desencontros quanto aos diversos papéis que ambas as esferas – familiar e escolar – desempenham na educação das crianças e jovens.

Na Seção Nacional, debate-se a influência dos conhecimentos que os estudantes da educação superior – futuros professores – trazem consigo para a universidade por meio leitura e da compreensão que fazem no campo das teorias e práticas pedagógicas. Tais conhecimentos, entendidos como construções sociocultural e historicamente contextualizadas, são abordadas na esfera da educação infantil pela ótica da ludicidade, da concepção de docente referida em filmes infantojuvenis, em especial no “Uma professora muito maluquinha”, e no ensino de Ciências.

Faz-se importante refletir sobre as bases epistemológicas que fundamentam as investigações qualitativas, que vêm se constituindo no principal esteio metodológico das pesquisas que assumem, por cerne, investigar

essa indissociabilidade. Essa temática é tratada no âmbito da fenomenologia hermenêutica, ponderando-se a essencialidade da dialogicidade dos educadores na interpretação dos fenômenos estudados.

A experiência da educação integral é analisada pela pedagogia histórico-crítica e busca apontar mudanças nas práticas educativas, quando embasada por referenciais teóricos que privilegiam o diálogo entre teoria e prática, como forma de se alcançar uma educação politécnica.

Por fim, os dois últimos artigos, assim como a obra resenhada, também tratam da indissociabilidade entre contextos escolares e não escolares. Em um dos artigos, a abordagem é pensada na perspectiva do patrimônio turístico educativo, que estende a leitura de mundo da comunidade para além daquilo que está naturalizado no/pelo cotidiano; no outro, um relato de experiência que afirma o valor dessa indissociabilidade para as práticas comunitárias de saúde, argumentando que não é possível pensar na qualidade dos serviços de saúde se os laços entre ensino-serviço e comunidade não forem séria e responsabilmente considerados. A obra resenhada destaca como essa indissociabilidade pode ser pensada na relação dialética opressor-oprimido, considerando o peso das concepções de mundo dos sujeitos para as tomadas de decisão cotidianas, as quais acabam por afetar toda a coletividade.

A Seção Educação dos Sentidos inova ao propor aos nossos leitores um ensaio fotográfico sobre o estilo de vida e as paisagens da região nórdica, elaborado pela fotógrafa finlandesa Mónica Csapó.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

A comissão editorial

Sumário

SEÇÃO INTERNACIONAL

INTERNATIONAL SECTION

SECCIÓN INTERNACIONAL

Gestão democrática e participação do conselho de escola na tomada de decisões: análise comparativa entre o conselho de escola da zona rural e urbana

Democratic management and participation of the school council in decision making: comparative analysis between the school council of rural and urban area

Gestión democrática y participación del consejo de escuela en la toma de decisiones: análisis comparativa entre el consejo escolar del área rural y urbana

BENDITA DONACIANO LOPES E LEONILDO FLAVIANO MISSAEL..... 15

Relaciones escuela-familia: una investigación cualitativa en España

As relações escola-família: uma investigação qualitativa na Espanha

School-family relations: a qualitative research in Spain

MARÍA LUISA GARCÍA RODRÍGUEZ E NATALIA PAÍNO SÁNCHEZ 41

SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

Saberes de futuras pedagogas sobre a ludicidade na educação infantil

Knowledge of future pedagogues regarding playfulness in early childhood education

Conocimiento de futuras pedagogas sobre el lúdico en la educación infantil

CLAUDIO WAGNER LOCATELLI, ELIANE CRISTINA COUTO DE LIMA E
MAISA HELENA ALTARUGIO 69

Discutindo a concepção de criança por meio do filme “Uma professora muito maluquinha”

Discussing the child's conception through the movie “Uma professora maluquinha”

Discutindo una concepción de criança por medio de la película “Una profesora muy loca”

LIGIA DE CARVALHO ABÔES VERCELLI.....

97

História da ciência e ensino socioculturalmente contextualizado: o que pensam os futuros professores de ciências?

History of science and socioculturally contextualized teaching: what do future science teachers think?

Historia de la ciencia y enseñanza sociocultural contextualizada: ¿qué opinan de los futuros profesores de ciencias?

LEONARDO ANDRÉ TESTONI E HÉLIO ELAEL BONINI VIANA

119

Fenomenologia hermenêutica: da filosofia à pesquisa qualitativa no ensino – educadores dialógicos e perspectivas de mundo

Hermeneutic phenomenology: from philosophy to qualitative research in teaching - educators and dialogical worldviews

La fenomenología hermenéutica: desde la filosofía a la investigación cualitativa en enseñanza - educadores y perspectivas dialógicas del mundo

GEISA DA SILVA MEDEIROS E JOÃO BERNARDES DA ROCHA FILHO

139

A educação integral: uma experiência e reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica

Full time education: an experience and reflections from the historical and critical pedagogy

La educación integral: una experiencia e reflexiones desde la pedagogía histórico-crítica

CLAUDINEI FRUTUOSO E ANTÔNIO CARLOS MACIEL.....

153

Patrimônio turístico educacional: uma modalidade da animação sociocultural com fazendas históricas paulistas

Educational tourism heritage: a modality of socio-cultural animation with historic farms of São Paulo

Patrimonio turístico educativo: una forma de actividades sociales y culturales con las haciendas

LIVIA MORAIS GARCIA LIMA

167

SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELACTO DE EXPERIENCIA

PET-Saúde/Saúde da Família e integração ensino-serviço-comunidade em Pirai (RJ): relato de experiência

Work-Based Education in Health Program - teaching-service-community integration in Pirai (RJ): case studies

PET-Salud/Salud de la familia y la integración enseñanza-servicio-comunidad en Pirai (RJ): Relato de experiencia

ORENZIO SOLER..... 185

SEÇÃO EDUCAÇÃO SALESIANA

SALESIAN EDUCATION

EDUCACIÓN SALESIANA

A formação de educadores salesianos: uma mirada histórica desde a criação do Laboratório de Psicologia Experimental em Lorena

The formation of Salesian educators: a historical perspective since the creation of the "Laboratory of Experimental Psychology", at Lorena

La formación de los educadores salesianos: una mirada histórica desde la creación del "Laboratorio de Psicología Experimental" en Lorena

DENISE PEREIRA DE ALCANTARA FERRAZ..... 203

SEÇÃO RESENHA

REVIEW

RESEÑA

A autoadvocacia e a educação sociocomunitária: a pedagogia freireana como norte político de ação visando a efetivação dos direitos dos oprimidos

Self-Advocacy and socio-communitarian education: freirean pedagogy as a political action aiming at the realization of the rights of the oppressed

El autoadvocacia y educación socio-comunitaria: la pedagogía de Freire la acción política como un norte dirigido a la realización de los derechos de los oprimidos

JESSICA APARECIDA PAULINO FREITAS 235

SEÇÃO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Liberdade e espaços nórdicos

MÓNICA CSAPÓ..... 245

LISTA DE PERMUTAS..... 249



Seção Internacional



Gestão democrática e participação do conselho de escola na tomada de decisões: análise comparativa entre o conselho de escola da zona rural e urbana

BENDITA DONACIANO LOPES¹
LEONILDO FLAVIANO MISSAEL²

Resumo

Em Moçambique, o processo de gestão escolar é constituído por uma diversidade de intervenientes que, de forma sistêmica, trabalham para tornar o estabelecimento escolar capaz de alcançar e responder às metas propostas pela sociedade e pelo Ministério de Tutela Educacional. Dentre os diferentes intervenientes na gestão escolar, está o conselho de escola, que vela pelo funcionamento eficaz da escola, garantindo que esta alcance os seus objetivos nas áreas administrativa e pedagógica. O conselho de escola é constituído por vários elementos, representando a direção da escola, pais/encarregados da escolas, professores, alunos, funcionários não docentes e comunidade civil. A existência do conselho de escola representa a aplicação da democracia na instituição e preservação do princípio de participação da comunidade na gestão escolar. Movidos pela necessidade de verificar como esse organismo funciona, levamos a cabo uma pesquisa intitulada “Gestão democrática e participação do conselho de escola na tomada de decisões: análise comparativa entre o conselho de escola da zona rural e urbana”. Para tal, fomos guiados pelo seguinte objetivo geral: avaliar o nível de envolvimento dos membros do conselho de escola no seu funcionamento. Operacionalizando esse objetivo, levantamos os seguintes pontos: perceber o nível de conhecimento que os membros do conselho de escola têm das suas atividades; verificar o estágio do funcionamento dos conselhos de cada instituição em estudo; sugerir formas de apoio que possam melhorar a gestão do conselho de escola e o seu envolvimento

na tomada de decisões. Como instrumentos de pesquisa, apoiamos-nos na análise documental (verificação das atas das reuniões), entrevista dirigida aos diretores e aos presidentes do conselho de escola das duas instituições em estudo, e questionário dirigido aos demais membros do conselho de escola (professores, alunos, comunidade civil, funcionários não docentes e pais e encarregados de educação). Nesta pesquisa, foi possível notar que existe uma diferença entre o conselho de escola da zona rural e o da zona urbana no que tange à participação na tomada de decisões, cumprimento das decisões tomadas, nível de participação nos debates e planificação de atividades que devem ser realizadas pela escola. Para suprir os problemas enfrentados pelo conselho de escola na zona rural e urbana, propomos que, no início de cada ano letivo, haja atividades de formação dos membros do conselho de escola em relação às formas da sua atuação dentro da escola e que se crie um órgão capaz de fiscalizar as atividades do conselho de escola. Para as zonas rurais, que reuniões sejam realizadas em língua local para que todos os membros participem de forma ativa, que os membros do conselho de escola apresentem o relatório das suas atividades aos grupos a que pertencem e que as reuniões do conselho de escola sejam antecedidas pelos conselhos dos diferentes grupos para que cada membro apresente o sentimento do seu grupo. Palavras-chave: Gestão democrática. Participação social. Conselho de escola.

Abstract

The school management process consists of a variety of sectors unanimously and systemically working to make the institution able to meet the objectives proposed by society and the ministry of education supervision. Among the various sectors that make up the school management, there is the school board that in its constitution arranges for the effective operation of the school ensuring that the institution achieves its objectives in the administrative, financial and educational. This body brings with it several elements of school life such as: Directorate of School, parents / guardians, teachers, local community and students. These groups are represented on the school board from an element that deserved vote of confidence. The existence of the school council is the application of democracy in school and preservation of community participation mainly in the school management. This research relates the importance that this body has in school management and the establishment of a close school community. Historical accounts denote already constituted in the first schools in Mozambique during the liberation war existed the concept of school-community connection that in essence sought community involvement in school. Ware fortieth anniversary of independence prevails the concept of school-community link under the supervision of school council. Imbued by the need to figure out how this organism functions, took an entitled research “Democratic Management and School

Council Participation in-Decisions Analysis Comparative-making between the Council of School in Rural and Urban areas” guided by the following specific objectives: Understanding the level knowledge that members of the school council have their activities; Check the status of the functioning of the boards of each institution under study; Propose forms of support that can improve the management of the school board and their involvement in decision-making. For the execution of our research we rely on the analysis of documents (examination of minutes of meetings), interview addressed to the Directors of Schools and School Chairman and the questionnaire to other members of the school council (teachers, students, local community, non-teaching staff and parents and guardians). In this research it was possible to note that there is a difference between the Council of School in Rural and Urban Area in relation to: Participation in decision-making, Fulfillment of Decisions, level of participation in the debates and activities of planning to be done by the school. To address the problems faced by the School Council both in rural and in urban areas we propose that at the beginning of each school year training activities for members of the school board in relation to the forms of its activity within the school, there is an organ that oversees the activities of the school council, in rural areas, the meetings should be held in local language so that all members participate actively, members of the school board must submit the report of its activities to groups in which they belong, the meetings of the school council should be preceded by advice from different groups so that each member presents the feeling of your group. Keywords: Democratic management. Social participation. School board..

Resumen

En Mozambique, el proceso de gestión de la escuela consiste en una diversidad de agentes que de manera sistémica trabajan para hacer que la escuela sea capaz de alcanzar y cumplir con los objetivos propuestos por la sociedad y el ministerio de tutela de la educación. Entre los diferentes actores en la gestión escolar es la Junta de Educación que acompaña el funcionamiento eficaz de la escuela garantizando el alcance de sus objetivos en las áreas: administrativa y pedagógica. El Consejo Escolar se compone de varios elementos, lo que representa la junta escolar, los padres / tutores de las escuelas, maestros, estudiantes, personal administrativo y comunidad civil. La existencia del consejo escolar es la aplicación de la democracia en la institución y la preservación de la participación comunitaria, en principio, la gestión escolar. Impulsado por la necesidad de comprobar el funcionamiento de este organismo, llevamos a cabo una búsqueda intitulada “Gestión Democrática y Participación del Consejo Escolar en la toma de deci-

siones: Análisis Comparativa entre el Consejo de la Escuela de Zona Rural y área urbana”. Para ello nos hemos guiado por el siguiente objetivo general: evaluar el nivel de participación de los miembros de la junta escolar en su funcionamiento. Operándose este objetivo, se plantea el siguiente: Comprender el nivel de conocimiento que los miembros de la junta escolar tienen de sus actividades; Comprobar el estado de funcionamiento de los consejos de administración de cada institución en estudio; Sugerir formas de apoyo que pueden mejorar la gestión de la junta escolar y su participación en la toma de decisiones. Como herramientas de investigación nos basamos en el análisis de documentos (examen de las actas de las reuniones), entrevista dirigida a los directores y los presidentes de la Escuela de las dos instituciones en el estudio y el cuestionario a otros miembros del consejo escolar (profesores, estudiantes, comunidad civil, personal no docente y los padres y tutores). En esta investigación se pudo observar que existe una diferencia entre el Consejo de la Escuela de zona Rural y área urbana en relación con la participación en la toma de decisiones; poner en práctica las decisiones tomadas, nivel de participación en las discusiones y la planificación de actividades a realizar por la escuela. Para hacer frente a los problemas enfrentados por el Consejo de la Escuela, tanto en las zonas rurales y en las zonas urbanas sugieren que, al comienzo de cada año escolar, hay actividades de formación para los miembros de la junta escolar en relación con las formas de su actividad dentro de la escuela; que crean un cuerpo capaz de supervisar las actividades del consejo escolar. En las zonas rurales, las reuniones se llevan a cabo en el idioma local, de modo que todos los miembros participen activamente; miembros del consejo escolar para presentar el informe de sus actividades a los grupos a los que pertenecen; que las reuniones de la junta escolar están precedidas por el consejo de los diferentes grupos para que cada miembro presenta el sentimiento de su grupo. Palabras clave: Gestión democrática. Participación social. Consejo escolar.

Introdução

A escola é uma instituição que, na sua gênese, associa-se à promoção, desenvolvimento e socialização do homem. Ela surge motivada pela formação do homem nos domínios do saber, saber-ser/estar, saber-fazer e saber-conviver. Essa instituição é constituída por elementos que, ao unir as suas sinergias, contribuem para que os intervenientes diretos (profesores e alunos) usufruam de forma efetiva e eficiente dos serviços de que dispõem. No contexto do funcionamento sistêmico da escola e no esta-

belecimento da escola como uma comunidade, despertou em nós a necessidade de se avaliar o funcionamento de um dos órgãos cruciais na gestão eficiente e eficaz das atividades da escola: o conselho de escola.

No decurso da nossa atividade docente e, mais especificamente, no acompanhamento/supervisão das Práticas Pedagógicas (PPs) e Práticas Técnico-Profissionais (PTPs), constatamos que as escolas primárias possuem conselho de escola que, segundo a sua constituição, é um órgão de consulta e de tomada de decisões, tendo como finalidade acompanhar e avaliar as atividades realizadas e as que precisam ser feitas na escola.

Em Moçambique, o conselho de escola foi criado pelo Diploma Ministerial nº 54, de 28 de maio de 2003, como uma estratégia de gestão democrática e participativa que se deve orientar pelo princípio de “gestão participativa e transparente” (MEC, 2005, p. 17). Segundo o Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB, 2008, p. 15), o:

Conselho de Escola é considerado órgão máximo da escola e destina-se a ajustar as directrizes e metas estabelecidas, a nível central e local, à realidade da escola assim como garantir a gestão democrática, solidária e co-responsável.

O funcionamento, a constituição e as responsabilidades do conselho de escola são estabelecidos pelo sistema de ensino e pela própria instituição escolar a partir da vivência concreta, garantindo sua natureza que é fundamentalmente político-educativa. A necessidade do envolvimento da comunidade nos destinos da escola não é uma novidade na história da educação moçambicana. Ao longo de muitos anos, tornou-se um imperativo o envolvimento de todos os atuais constituintes do conselho de escola como mecanismo de envolvê-los na vida dessa instituição. Dados de pesquisa de Mazula (1995) e Gomez (1999) apontam que, desde o período da luta de libertação de Moçambique, nas zonas libertadas, as primeiras escolas moçambicanas que albergavam combatentes e seus filhos funcionavam no contexto da ligação escola e comunidade, embora sem a característica do atual conselho.

Depois da independência nacional, o estado nacional, por meio da Assembleia popular, massificou o ensino, tornando-o direito de todos os moçambicanos e seguindo o princípio de ligação entre a escola e a comunidade. A valorização desta na realidade escolar está plasmada na Lei nº 4, de 23 de março de 1983, que criou o Sistema Nacional da Educação (SNE),

e reafirmada na Lei nº 6, de 6 de maio de 1992, que reajustou o SNE. Na verdade, no artigo 2 da Lei nº 6/1992, consta que um dos princípios pedagógicos que orienta a educação moçambicana é a ligação entre a escola e a comunidade, e esse vínculo passa pelo estabelecimento do princípio de representatividade de cada conjunto (pais ou encarregados de educação, alunos, professores, funcionários não docentes e comunidade local).

O REGEB (2008, p. 15) diz que o:

Conselho de Escola é considerado órgão máximo da escola e destina-se a ajustar as diretrizes e metas estabelecidas, a nível central e local, à realidade da escola assim como garantir a gestão democrática, solidária e co-responsável.

De acordo com esse Regulamento, compete ao conselho de escola garantir o funcionamento da escola nas várias áreas pedagógica, administrativa e de infraestruturas, analisar e aprovar os planos de desenvolvimento da escola e garantir a sua implementação, assim como pronunciar-se sobre o aproveitamento pedagógico da escola, entre outras.

A necessidade do envolvimento da comunidade na gestão da escola também é referida nas Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (MOÇAMBIQUE, 2010). Nesse documento, está plasmado que se deve privilegiar “[...] o envolvimento da comunidade escolar através dos Conselhos de Escola na planificação e gestão da escola” (OTEOS 2010, p. 35). No Manual de Apoio ao Conselho de Escola (MEC, 2005, p. 10), “o conselho de escola é uma oportunidade para estabelecer as relações escola-família e escola comunidade”. Por sua vez, a Agenda do Professor (MEC, 2011, p. 80) permite conhecer que “o Conselho de Escola é um órgão que garante a ligação entre a escola e a comunidade escolar, uma vez que é formado por pais, encarregados de educação, alunos e representantes da comunidade”. Todos os elementos anteriormente apresentados constituem grupos que compõem o conselho de escola.

Com esta pesquisa, queremos resgatar o papel do conselho de escola e seu contributo na criação de um ambiente saudável entre a instituição de ensino e a comunidade que a circunda. Em uma época em que toda a sociedade inspira-se nos princípios de uma governação fundamentada na heterogeneidade de ideias e no envolvimento de todos os atores sociais, torna-se imperioso que as instituições escolares olhem para a comunidade

como um suporte para o bom funcionamento, uma vez que não há boa escola sem o envolvimento de todos os que fazem parte da instituição.

São objetivos da pesquisa, em um plano geral, avaliar o nível de envolvimento dos membros do conselho de escola no seu funcionamento. Já os objetivos específicos são: perceber o nível de conhecimento que os membros do conselho de escola têm das suas atividades; verificar o estágio do funcionamento dos conselhos de cada instituição em estudo; propor formas de apoio que possam melhorar a gestão do conselho de escola e o seu envolvimento na tomada de decisões.

Enquadramento teórico

Começando por definir alguns conceitos-chave, desenvolvemos os seguintes constructos: gestão, conselho, democracia, gerir e administrar. Na perspectiva de Lück (2006, p. 34), ao citar Morin (1985) e Capra (1993), gerir significa conduzir os destinos da organização, a qual, levando em consideração a relação do todo com as suas partes e destas entre si, promove maior efetividade do conjunto. No processo de gestão, considera-se que cada um dos elementos que compõem a organização é importante para que a instituição funcione. A gestão entende a organização como um corpo constituído por membros, o qual só sobrevive pelo funcionamento sistêmico desta, e é caracterizada pelos princípios democráticos e pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e organização da instituição.

Na perspectiva de Ferreira e Aguiar (2004, p. 48), a palavra conselho vem do latim *consilium*, que significa “tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação reflectida, prudente e de bom senso”. O termo “conselho” é definido no Grande Dicionário Enciclopédico Verbo (1997, p. 466), como “um organismo que pode possuir diferentes funções, tais como funções consultivas, técnicas e executivas”; para Cury (2004, p. 48), é o “[...] lugar onde se delibera. Por isso, toda a decisão deve ser precedida de uma análise e discussão dos participantes”. No mesmo contexto, Cruz (2009) afirma que o termo “conselho”, embora seja amplamente utilizado para designar diferentes formas de organização ou reunião política, no setor da educação passou a configurar-se mais recentemente como um mecanismo de gestão do sistema, da

escola e de controle do funcionamento dessa instituição. Por isso, alguns pesquisadores afirmam que esse termo surge no setor da educação como forma de institucionalizar a participação da comunidade na gestão escolar.

Nessa linha, entendemos o conselho de escola como sendo um órgão que representa cada interveniente do processo de gestão da escola (direção, pais ou encarregados de educação, professores, alunos, funcionários não docentes, comunidade civil). No conselho de escola, estão representados os principais grupos de intervenção que a instituição possui e que representam os ideais dos outros. Para que esses ideais sejam representados, é necessário que cada grupo se reúna e discuta os seus problemas de maneira que o seu representante saiba o que levar ao conselho de escola.

Democracia (demo+kratos) é um regime de governo em que o poder de tomar importantes decisões políticas está com os cidadãos, direta ou indiretamente, por meio de representantes eleitos (ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL, 2004). A Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (1997, p. 539), afirma que “democracia é a forma de organização governativa em que o Estado é directamente administrado pelo povo ou por seus representantes eleitos”. Por sua vez, Sales (2001) diz que a origem etimológica da palavra democracia é grega (demo = povo e kracia = governo) e significa “governo do povo para o povo”.

Assim, no contexto educacional (objeto do nosso estudo), podemos conceitualizar a democracia como sendo um sistema de gestão escolar cujo poder está nas mãos de diferentes atores da escola (professores, alunos e demais funcionários que não exercem necessariamente a tarefa de lecionar), ou seja, todos os elementos anteriormente apresentados constituem componentes cruciais no funcionamento da escola, cabendo a eles eleger a pessoa ou as pessoas que possam representá-las em vários seguimentos de gestão escolar. Em Martins (2004, p. 36):

As instituições, no caso a escola, são imprescindíveis para estabelecer a incorporação individual dos valores democráticos coletivamente almejados. A educação, em especial, enquanto responsável pela atualização sócio-cultural dos indivíduos, portanto, espaço de disputa hegemônica, contém potencialmente as características necessárias para a consecução de novas práticas. Aqui reside a expectativa em relação à escola, enquanto uma das agências de democratização.

Nas instituições e, particularmente, na escola, é necessário que se abordem os conceitos de gestão e de administração, dada a sua importância e diferença na sua aplicação. No processo educativo e também nas escolas, podemos ter um gestor e um administrador a partir das formas de atuação para o funcionamento da escola. Para Lück (2006, p. 59):

A administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de acção, bem como de emprego de pessoas e de recursos de forma mecanicista e utilitarista para que os objectivos sejam realizados.

Tal como referimos nas páginas anteriores, o processo de gestão está intimamente vinculado ao envolvimento de diferentes atores no funcionamento da escola, ou seja, implica convidar pais e/ou encarregados de educação, professores, alunos, direção, funcionários não docentes a trabalhar de forma unânime no funcionamento da escola. Enquanto a administração legitima decisões e ações unilaterais, a gestão privilegia o envolvimento de todos na organização, isto é, cada um com as suas capacidades constitui o elemento importante para o sucesso da organização.

Em um exemplo ilustrativo típico da nossa realidade moçambicana, trazemos a palhota como símbolo do que pensamos ser a gestão democrática (Figura 1).

Figura 1 - Palhota como símbolo de gestão democrática.



Fonte: <https://asuldomundo.wordpress.com/2009/08/22/imagem-do-dia-068/>

A gestão simboliza nessa palhota o trabalho que o construtor tem em agregar as estacas e as lala-lacas de diferentes medidas e vindas de muitos sítios das florestas ou trazidas por diferentes pessoas. Simbolizando a democracia, temos que a estaca e a lala-laca representam uma árvore com características distintas, na qual se podem destacar o tempo de vida, a quantidade de seiva absorvida, o poder curativo ou nutritivo da mesma estaca e lala-laca. E, por fim, não menos importante, encontramos o símbolo da participação, em que a estaca e a lala-laca existentes na palhota têm uma função e devem suportar a palhota, ocupando o seu lugar.

Conselho de escola

O surgimento dos conselhos públicos na gestão da sociedade não é algo recente para a humanidade. Desde os primórdios, a sociedade tem se agrupado para gerir questões de uma instituição ou de uma agremiação que se une com objetivos comuns. Todas essas agremiações surgem com o objetivo de tornar mais evidente o envolvimento da sociedade na gestão da coisa pública e, por conseguinte, criar maior envolvimento da comunidade na vida das instituições de origem governamental ou não governamental. A pesquisa orientada sob o papel do conselho de escola na gestão democrática da escola foi desenvolvida tomando como referências teóricas a experiência dos conselhos de fábrica propostos por Antônio Gramsci, no início do século XX, na Rússia, Itália, Alemanha e outros países que comungaram esses ideais.

O conselho de escola assume-se como um instrumento que pretende viabilizar a prática de gestão democrática em parte pela participação de todos os segmentos na tomada de decisões sobre os destinos da escola. O conselho funciona não só movido pelo interesse da comunidade educativa e ser constituído por profissionais que trabalham na área de ensino de forma direta como também congrega pais e encarregados de educação e comunidade civil.

Por isso, para Lück (2006), o conselho de escola deve permitir a promoção da participação da comunidade escolar nos processos de administração e gestão da unidade, visando assegurar a qualidade do trabalho escolar em termos administrativos, pedagógicos e de construção de infraestruturas. Assim, o conselho de escola, composto por diferentes segmentos da comunidade escolar, pode ser visto como um mecanismo de gestão

democrática e participativa da escola, no qual são, segundo Luis (2010), defendidos os princípios da igualdade, da liberdade e do pluralismo. Para Luis (2010), a escolha dos membros do conselho de escola, bem como a dos respectivos suplentes, deve ser a partir de eleição dos representantes dos segmentos da comunidade escolar, por votações diretas e secretas.

Na opinião do Habermas (1986 *apud* SOUZA, 2009), a democracia na escola pode ser observada quando todos os envolvidos no processo pedagógico tiverem capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus atos por iniciativa própria. No entender de Luce e Medeiros (2008, s/p), outros autores, “como Padilha (1980) e Dourado (2000), defendem a eleição de diretores de escola e a constituição de conselhos escolares como formas mais democráticas de gestão”, a constituição dos conselhos de escolas e a descentralização dos recursos financeiros para a gestão da comunidade escolar como a forma mais democrática de gestão escolar e participativa.. Na opinião dos mesmos autores, a eleição democrática dos corpos diretivos é um pressuposto rumo a uma escola de boa qualidade, pois garante a participação ativa de representantes da comunidade no processo educativo por meio do conselho de escola.

Em nossa opinião, o conselho de escola é um instrumento de manifestação da democracia quando os elementos que o constituem participam de forma ativa. Essa participação que se pretende não é apenas a presença física, mas uma contribuição em soluções e alternativas que, de forma direta, contribuem para o desenvolvimento da escola. Defendemos um conselho que não só institui membros em cumprimento das orientações do Ministério de Tutela Educacional, mas pela necessidade que se impõe a cada instituição que pretende envolver todos os seus atores na construção da sua identidade e no desenvolvimento das suas atividades.

Conselho de escola e gestão da educação em Moçambique

Na perspectiva do Ministério da Educação (MEC, 2005), a primeira experiência da integração dos pais e encarregados de educação, no período da independência na vida da escola, desenvolveu-se por meio das comissões de pais e de ligação escola-comunidade, que contribuiram para que os pais e encarregados de educação participassem de forma ativa no processo de discussão e tomada de decisões, permitindo a abertura da escola à participação da comunidade. Essas comissões surgiram para responder

à necessidade de tornar a comunidade o elemento crucial no desenvolvimento escolar, fazendo participá-la por meio do conselho de escola.

As Comissões de Ligação Escola-Comunidade mobilizaram os pais e encarregados de educação, principalmente nas zonas rurais, para que eles mantivessem os seus filhos na escola, em especial as moças, por serem vulneráveis à desistência. Outra linha de intervenção das Comissões de Ligação Escola-Comunidade está relacionada com a mobilização da comunidade para colaborar na construção de casas dos professores recém-integrados na carreira e colocados nas zonas rurais. Em algumas escolas, os professores recebiam da comunidade gêneros alimentícios básicos que serviam para a subsistência desses profissionais. O Ministério da Educação conseguiu afetar/colocar muitos professores nas zonas rurais graças à colaboração da comunidade na vida da escola.

Com a finalidade de estreitar os laços de cooperação, criar maior participação da sociedade na gestão da escola e dirimir situações que resultassem da massificação do ensino, o Ministério de Tutela Educacional institucionalizou o conselho de escola por meio da Lei nº 54/2003 como instrumento de gestão democrática e participativa da comunidade. A evolução da escola e o surgimento de novas formas de geri-la criaram oportunidades para que essa instituição se abrisse a outros níveis de participação dos seus intervenientes, recorrendo a elementos que não participam de forma direta e efetiva nas atividades da escola e que, no entanto, são importantes no desenvolvimento da escola.

Implementação dos conselhos de escola

Tendo em conta a sua gênese, os conselhos de escola deveriam assegurar a utilização de novas formas de gestão que se baseiam no princípio de coletividade e participação nas atividades desenvolvidas que envolvem questões administrativas, pedagógicas e de construção de infraestruturas escolares. Sendo o conselho de escola o órgão máximo da escola, o Ministério da Educação atribui ao diretor da escola a responsabilidade da criação de condições para a instalação e funcionamento da instituição. Nesse sentido, o Diploma Ministerial nº 46/2008 afirma que a criação e a revitalização do conselho de escola devem ocorrer até 30 dias após o início do ano letivo, com duração do mandato dos elementos fixado em dois anos consecutivos, renovável uma só vez. De acordo com esse Diploma

Ministerial, o conselho, a direção e o coletivo de direção constituem órgãos executivos da escola. No entanto, o primeiro é o “órgão máximo da escola” com as seguintes funções: 1) ajustar as diretrizes e metas estabelecidas, em âmbito central e local, à realidade da escola; 2) garantir a gestão democrática, solidária e corresponsável. Nos termos do mesmo Diploma, o conselho de escola é constituído por vários membros da comunidade escolar, nomeadamente: (a) diretor da escola, (b) representantes dos professores, (c) representantes do pessoal administrativo, (d) representantes dos pais/encarregados de educação e (e) representantes da comunidade e representantes dos alunos.

A constituição do conselho de escola depende do tipo de escola e do número de alunos matriculados nela. Dessa feita, o nº 2 do artigo 10 da Lei nº 46/2008 define que: para escolas com mais de 1.500 alunos, o conselho de escola deve ser constituído por 19 membros; de 500 até 1.500 alunos, por 16; até 500 alunos, por 13 membros. Todavia, o mesmo instrumento de orientação abre espaço para que o conselho de escola funcione abaixo do número estipulado, desde que seja respeitado o princípio de representatividade dos membros que devem ser eleitos por meio de um processo de votação. Dentre os membros do conselho de escola, o diretor e o representante dos alunos não podem ser eleitos presidentes desse organismo.

Enquadramento do conselho de escola na legislação moçambicana

Com a proclamação da independência nacional em 1975 e a sua constituição em República Popular de Moçambique, o nosso país instituiu um Estado de democracia popular com o qual iniciou a construção de uma nova sociedade livre de exploração de homem pelo homem. Para a edificação da nova nação, a educação foi considerada um setor muitíssimo importante, tendo como prova o extenso investimento nessa área. Nesse contexto, o artigo 15 da Constituição da República Popular de Moçambique se refere que o Estado moçambicano deve preocupar-se pelo combate ao analfabetismo e obscurantismo, além de promover o desenvolvimento da cultura e da personalidade nacionais. No que corresponde ao combate do analfabetismo, Gomez (1999) afirma que, durante a colonização, a educação não era para todos e ocorria de forma separada, ou seja, existia educação para os brancos, assimilados e negros, mas nem todos tinham

direito de ascender aos níveis de ensino. Como reflexo do ato discriminatório do processo educativo, no período colonial a taxa de analfabetismo até a proclamação da independência rondava nos 93% (MAZULA, 1995).

No intervalo entre os anos 1975 a 1983, observa-se o aumento massivo da população escolar com base no princípio “fazer da escola uma base para o povo tomar o poder” (MACHEL, 1979, p. 4). Fundamentada nos princípios marxistas e leninistas, a educação moçambicana visava assegurar a formação de profissionais que pudessem garantir o desenvolvimento do país. Nesse momento, a prioridade era a nação, e esse imperativo contribuiu para que se criasse o Centro 8 de Março, destinado à formação de professores do ensino secundário, para o qual foram recrutados jovens de 18 de idade. O projeto educativo depois da independência tinha como objetivo alargar o acesso, expandir a experiência da luta de libertação nacional e contribuir para resgatar a dignidade do povo moçambicano, valorizando a sua cultura.

Nos termos do artigo 4 da Lei nº 4/1983, o Sistema Nacional de Educação visava à “formação do homem novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa colonial, um homem que assumisse os valores da sociedade”. O homem novo devia responder aos princípios que demonstravam o total repúdio por todas as ações que atentassem contra a defesa da cultura dos moçambicanos, exprimida por meio de cada grupo étnico. A Lei nº 4/1983 advogava como princípios pedagógicos o desenvolvimento de capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que conferisse uma formação integral, ligação entre a teoria e a prática, que se traduz: a) no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas; b) no caráter politécnico do ensino conferido na ligação entre a escola e comunidade; c) na ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e participação; d) no esforço de desenvolvimento social do país.

No ano de 1990, o Estado moçambicano alterou a sua Constituição da República e introduziu o novo conceito de democracia representativo, mudando de um Estado popular para um democrático, cujo estabelecimento e o surgimento do multipartidarismo contribuíram para se rever a Lei nº 4, de 23 de março de 1983, porque se demonstrava desajustada àquele contexto. Em 1992, houve revisão do Sistema Nacional de Educação por meio da Lei nº 6, de 6 de maio de 1992, e no contexto estratégico foi aprovada,

em 1995, a Política Nacional da Educação, na qual o governo moçambicano estabeleceu os seguintes objetivos: a) a igualdade de oportunidades de acesso a todos níveis de ensino, expandindo a rede das respectivas instituições e proporcionando meios financeiros e materiais para assistência aos cidadãos oriundos de famílias de recursos econômicos escassos; b) a promoção de maior participação feminina nos vários tipos e níveis de ensino por meio de mecanismos de incentivo curricular e material.

Tal como a Lei nº 4/1983, a lei nº 6/1992 enfatiza, no seu artigo 3, a necessidade de erradicar o analfabetismo com o objetivo de proporcionar ao povo moçambicano o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades. Essa Lei nº 6/1992 defende como princípio pedagógico a ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a instituição escolar participa ativamente na dinamização do desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e de uma formação que correspondam às exigências do desenvolvimento do país. Para a materialização desse objetivo, a Lei nº 6/1992 salienta que os pais, comunidade escolar, professores e alunos devem ser envolvidos na gestão das escolas para assegurar que haja educação de qualidade para todos.

Olhando para as duas primeiras leis fundamentais do SNE e para a educação nas zonas libertadas, notamos que o Estado moçambicano sempre esteve preocupado em envolver a comunidade local e os pais e encarregados de educação na gestão da escola, embora o referido envolvimento não se substancie nos atuais princípios que norteiam o funcionamento do conselho de escola.

Método

Participantes

Participaram do estudo 34 membros do conselho de escola, dos quais 17 da Escola Primária Completa (EPC) de Maxixe (urbana) e 17 da EPC Agostinho Neto, distribuídos da seguinte maneira: dois presidentes do conselho de escola, dois vice-presidentes, dois chefes de secretaria, dois directores de escolas, quatro representantes dos pais, seis professores, quatro funcionários do corpo técnico-administrativo, seis alunos e seis representantes da comunidade.

Instrumentos de recolha de dados

Foi empregado questionário previamente elaborado para os envolvidos – professores, alunos, pais e encarregados de educação e o corpo técnico-administrativo. Segundo Chizzotti (2001), o questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e sequencialmente organizado em tópicos, que constitui o tema da pesquisa. A entrevista foi escolhida porque permite a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, esperam, bem como acerca das explicações a respeito das coisas precedentes, mas também permite recolher dados descritivos na linguagem do próprio pesquisado. Por fim, a análise documental consistiu na leitura e análise de documentos, registro e posterior compilação de dados adquiridos nos livros, relatórios, legislação, estatísticas fornecidas pelas escolas e outros estudos relacionados com o conselho de escola. Ainda na análise documental, recorreremos às atas das reuniões dos conselhos de escola como prova dos aspectos debatidos nas reuniões.

Procedimento de análise de dados

Depois da recolha de dados, foi realizada a análise tendo como ponto de partida as respostas dadas pelos diferentes intervenientes abordados na pesquisa. A análise de dados consistiu no cruzamento das informações prestadas pelos diversos segmentos da comunidade escolar em relação ao conselho de escola.

Apresentação, análise e interpretação de dados

A pesquisa é qualitativa, por isso os dados são apresentados de forma descritiva e de modo a facultar a interpretação dos diversos pontos de vista apresentados pelos elementos contactados para a presente pesquisa. De acordo com o que anunciamos, o principal objetivo é estabelecer uma comparação entre o conselho de escola da zona rural e o conselho de escola da zona urbana baseada nas seguintes perguntas, além de outras, a seguir expostas: a) Como tem funcionado o conselho de forma a garantir uma gestão democrática e participativa dos seus membros? b) Qual é o papel dos intervenientes do conselho de escola? c) Será que as decisões tomadas pelo conselho de escola são cumpridas na íntegra?

Nesse contexto, são apresentados os dados da entrevista e do questionário dirigidos às EPCs Maxixe e Agostinho Neto, localizadas na zonas urbana e rural, respectivamente. Depois da análise de dados de cada escola, é feita uma comparação entre os conselhos de escola das duas instituições.

Na EPC Maxixe, constatamos que o nível de escolaridade dos membros do conselho de escola era constituído por: cinco com o nível básico, sete com o nível médio e três com o nível superior. O fato de os membros do conselho de escola possuírem um nível de ensino bom constitui uma mais-valia para esse organismo, dado que permite que haja maior interação entre eles e facilidade na comunicação. Como a comunicação nas reuniões é feita por meio da língua portuguesa, se alguns membros não a tiverem estudado, tornar-se-á difícil a interação com os outros.

Na pergunta “o que os motivou a aceitar a participar como membros representantes de conselho de escola?”, cada um deu as suas razões: os funcionários não docentes aderiram ao conselho de escola para participar da gestão da escola, para dar continuidade ao processo de administração escolar e responder às preocupações do seu grupo de trabalho; os professores integraram-se ao conselho de escola com objetivo de representar a sua massa laboral e melhorar o funcionamento da escola, bem como contribuir para que os problemas dos professores fossem debatidos e resolvidos; os pais e encarregados de educação envolvidos na pesquisa fizeram parte do conselho de escola para melhorar o processo educativo e a gestão da escola, contribuir com opiniões e iniciativas para o desenvolvimento da escola, apoiar a escola na elaboração de programas de desenvolvimento e garantir a gestão participativa e transparente também da escola; os elementos da comunidade buscavam participar da gestão e resolver os problemas da escola; e, por fim, os alunos afirmaram que queriam representar todos os demais estudantes, criar condições para que fossem ouvidos e que tivessem resolvidos os seus problemas.

Na questão sobre quem tomava decisões no conselho de escola, os 14 elementos do conselho de escola inqueridos foram unânimes em afirmar que as decisões eram tomadas por todos os membros daquela agremiação. A resposta dada alia-se à visão de Gohn (2001), ao afirmar que a escola é uma instituição pública e as decisões devem ser tomadas por todos os seus intervenientes.

Ao questionarmos sobre as atividades desenvolvidas pelo conselho de escola, soubemos com os envolvidos na pesquisa que o conselho de escola

planifica, executa e monitoriza as atividades escolares, analisa e aprova os relatórios, analisa o e pronuncia-se sobre o aproveitamento pedagógico, avalia o desempenho da escola e planifica as despesas do funcionamento da escola. No entanto, verifica-se que os membros do conselho de escola realizam uma parte das atividades que lhes compete, contrastando com a essência da organização escolar, que, na perspectiva de Brito (1994, p. 9), comporta três elementos fundamentais que coincidem com as principais áreas de gestão: gestão pedagógico-didática, gestão administrativa e financeira e gestão funcional e dos espaços. Muitos membros do conselho de escola direcionam a sua área de atuação administrativa e financeira e esquecem-se por completo da área pedagógico-didática, o que contribui para que os problemas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem não sejam devidamente levantados e resolvidos pela escola. Relativamente ao nível de satisfação com o funcionamento desse organismo, dez inqueridos louvaram o funcionamento do conselho de escola e quatro demonstraram a sua indignação, alegando que nem todas as decisões tomadas pelo conselho eram cumpridas.

Existem focos de insatisfação em relação ao funcionamento do conselho de escola, situação que contribui para que os elementos desse órgão não estejam suficientemente satisfeitos com o desempenho da instituição, colaborando para que o conselho não seja visto como um elemento ativo no funcionamento da escola. Na voz dos nossos interlocutores, há muitas decisões tomadas pelo conselho que não têm a devida consideração por parte da direção, embora lá participe o diretor.

Em relação às medidas que deveriam ser tomadas para o melhoramento do conselho de escola, os 14 elementos, quando questionados, apontaram as seguintes: a transparência da escola em todas as atividades realizadas, o pagamento de subsídio de alimentação para os membros do conselho de escola, a realização de encontros permanentes, o pagamento de subsídio aos membros, a capacitação de membros do conselho de escola em matéria de planificação e gestão, o monitoramento de atividades e a valorização das opiniões dos membros do conselho de escola.

Ao analisarmos as respostas dos nossos interlocutores, notamos aspectos dignos de realce, por exemplo, a transparência da escola em todas as atividades realizadas. Essa medida denuncia o clima de desconfiança que reina no seio de alguns membros do conselho de escola em relação à direção. De acordo com a nossa percepção, pode contribuir para que a comunidade local e outros intervenientes representantes de diversos seg-

mentos não se sintam atores ativos, colocando o conselho de escola na perspectiva de um órgão que não seja democrático e não permita a participação efetiva dos membros.

Outra análise pode ser feita sobre a última medida. A valorização das opiniões dos membros do conselho de escola revela que alguns membros não olham a sua agremiação como ocasião para manifestar as suas opiniões sobre o rumo que a escola deve tomar e resolver os problemas que o seu grupo enfrenta. O nosso ponto de vista corrobora o de Freitas (2002, p. 111 *apud* MARTINS, 2004, p. 85), ao referir que a participação dos professores, alunos, pais e encarregados de educação e demais membros na escola deve consistir na sua valorização como instância decisória que se apropria à escola de forma crítica.

Considerações finais

A pesquisa sobre a gestão democrática e participação do conselho de escola na tomada de decisões permitiu-nos analisar o processo legislativo, o qual assegura a instituição desse organismo, o seu funcionamento e a realidade que se vive nas escolas contatadas. Mediante o estudo, notou-se que o processo de gestão é bastante complexo e envolve uma série de elementos cuja existência é crucial no desenvolvimento da instituição. Para o caso da escola, um conselho de escola exige a participação de pais e/ou encarregados de educação, professores, comunidade local, funcionários não docentes e alunos. Esses elementos são diferentes na sua essência, o que significa diversidade de opiniões e de iniciativas. Ao congregá-los, aglutinam-se inúmeras sensibilidades e aceita-se que cada um apresente o seu ponto de vista. Tornar a escola democrática significa fazer valer as opiniões por eles apresentadas para a geri-la na esfera financeira, pedagógica e administrativa, conforme ilustramos no exemplo da palhota.

Dados obtidos nas EPCs de Maxixe e Agostinho Neto dão a entender que o conselho de escola é criado para responder às obrigações do Ministério de Tutela Educacional, uma vez que a sua existência não assume os devidos papéis naquelas escolas. A nossa pesquisa sugere uma comparação entre os conselhos da zonas urbana e rural. O nosso contato com a realidade permitiu-nos entender que há aspectos que funcionam devidamente em uma do que na outra, e vice-versa. A título de exemplo: na zona urbana, todos participam no processo de tomada de decisões, mas

na zona rural afirmam que o presidente do conselho de escola é o único que toma decisões; quanto à implementação das decisões tomadas, 86% dos intervenientes na zona urbana estão satisfeitos, enquanto que 64% dos intervenientes na zona rural estão satisfeitos; no tocante à planificação de atividades, todos os membros do conselho de escola na zona urbana participam, porém na zona rural somente 35,2% colaboram com essas atividades; em relação à intervenção durante os debates, nota-se que nas reuniões do conselho da zona rural os membros não apresentam os seus pontos de vista, contrariamente ao que acontece nas reuniões dos conselhos na zona urbana.

Diante dessas constatações, interessa-nos apresentar os motivos que originam a diferença entre o conselho de escola na zona rural e urbana:

- baixo nível de ensino ou falta de instrução acadêmica de alguns membros;
- uso da língua portuguesa para os debates;
- baixo nível de conhecimento do funcionamento da escola;
- alto nível de ocupação dos membros em atividades de sustentabilidade, tais como: prática da agricultura e fabricação de tijolos.

A mesma análise pode ser feita em relação ao funcionamento do conselho de escola nas duas realidades. Com isso, notamos dificuldades comuns que condicionam o seu funcionamento:

- falta de formação dos membros em matérias do funcionamento do conselho de escola;
- não existência de um gabinete para o presidente do conselho de escola;
- ausência, dentro da estrutura do funcionamento do Ministério de Educação, de um organismo que possa fiscalizar as atividades realizadas pelo conselho de escola;
- discussão, nos dois conselhos de escola, dos aspectos financeiros e de gestão em detrimento dos aspectos pedagógicos;
- previsão da criação de comissões pela constituição do conselho de escola, todavia nas duas escolas não se nota o pleno funcionamento delas;
- falta de subsídio que beneficie os membros do conselho de escola;
- funcionamento dos dois conselhos da escola com menos membros em relação ao que o manual de apoio recomenda.

A nossa pesquisa fundamenta-se em objetivos que a acompanham. Para a sua proceussão, definimos como objetivos específicos os seguintes: 1) perceber o nível de conhecimento que os membros do conselho de escola têm das suas atividades; 2) verificar o estágio do funcionamento dos conselhos de cada instituição em estudo; 3) propor formas de apoio que possam melhorar a gestão do conselho de escola e o seu envolvimento na tomada de decisões.

Em relação ao primeiro objetivo, importa realçar que, ao longo da pesquisa, constatamos que muitos membros do conselho de escola não conhecem todas as atividades que lhes competem. Por isso, durante as reuniões são debatidos os assuntos administrativos e financeiros em detrimento dos assuntos didático-pedagógicos, que também fazem parte da sua jurisdição. O conselho de escola é o órgão que deve fiscalizar as atividades realizadas pela escola, porém verificamos que não conhecem esse papel, uma vez que muitas decisões tomadas não são cumpridas devidamente pela escola, o que resulta nas constantes reclamações dos membros.

Sobre o segundo objetivo, cabe-nos realçar que notamos diferença entre um conselho de escola da zona rural e da zona urbana no que corresponde ao funcionamento. Em relação ao terceiro objetivo da pesquisa, podemos apresentar um conjunto de sugestões que, na nossa perspectiva, pode contribuir para o melhoramento no funcionamento do conselho de escola na zona rural e urbana. As nossas sugestões abarcam dois níveis de implementação: do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e das ECPs abrangidas pela pesquisa.

Sugestões

Na esfera do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

- Que haja um fundo de apoio ao funcionamento do conselho de escola para que sirva como subsídio para os membros.
- Que haja um órgão de fiscalização das atividades do conselho de escola em âmbito dos serviços distritais de educação e da direções provinciais para permitir que o conselho tenha a quem prestar contas.
- Que haja controle de atividades discutidas pelo conselho de escola para permitir que os aspectos pedagógicas não sejam excluídos.

Na esfera das escolas

- Criar formas de divulgar de modo abrangente o funcionamento e a importância do conselho de escola.
- Mobilizar os integrantes do conselho, principalmente os pais e/ou encarregados de educação e a comunidade local, para que sejam participativos durante os debates.
- Garantir o cumprimento das regras que regem o funcionamento do conselho de escola, especialmente no que toca aos seguintes aspectos: eleição dos membros, tomada de decisões e planificação de atividades.
- Permitir que o conselho de escola seja o espaço de pluralismo de ideias e iniciativas, primando pelo princípio de igualdade de todos os membros.
- Tornar os debates mais interativos e participativos para que as decisões sejam de todos.
- Permitir que o conselho de escola fiscalize as atividades realizadas pela escola.
- Garantir que as comissões existam e funcionem dentro das regras estabelecidas pela legislação que cria o conselho de escola.
- Tornar mais transparente possível o processo de gestão escolar, principalmente no que corresponde à execução financeira.
- Permitir que todos os constituintes do conselho, em especial os pais, alunos e comunidade local, sejam representados nas atividades.
- Garantir que os diretores assumam o papel de membros do conselho de escola, e não de presidentes, tal como se verificou na EPC Agostinho Neto.
- As reuniões dos conselhos de escola deveriam ser antecedidas pelos encontros de grupos representados naquele organismo.
- Cada membro deveria prestar relatório ao seu grupo.
- Os pontos de agenda do conselho de escola deveriam ser abordados em língua local para permitir que os que não entendem a língua portuguesa possam participar.

Tendo em conta os objetivos que nortearam a nossa pesquisa e o contato estabelecido com a realidade, afirmamos que todos os objetivos traçados foram alcançados.

Notas

1 Docente na Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique. Doutora em Ciências da Educação. Pró-Reitora para a Graduação na Universidade Pedagógica. Presidente da Revista Moçambicana de Psicologia e Educação. Diretora da Escola Doutoral de Psicologia na Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia. Diretora do Curso de Doutoramento em Psicologia Educacional na Universidade Pedagógica. E-mail: bdonaciano@up.ac.mz

2 Docente na Universidade Pedagógica de Maxixe. Mestrando em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Pedagógica. Investigador na área de Etnologia. E-mail: leonildomissael@gmail.com

Referências

BRITO, Carlos de. **Gestão escolar participativa**: na escola todos somos gestores. Lisboa: Texto Editora, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRUZ, Cesar. Sindicato e partido político em Gramsci. **Argumentum**, v. 1, n. 1, p. 50-62, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/12/14>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

CURY, Carlos. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 43-61

ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL. São Paulo: Encyclopaedia Britannica Internacional, 2004. v. 5.

FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **O papel dos conselhos gestores na gestão urbana**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMEZ, Miguel. **Educação moçambicana**: história de um processo, 1962-1984. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

GRANDE DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO VERBO. Lisboa: Editorial Verbo, 1997. v. 2.

GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA E BRASILEIRA. Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, 1997.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel. Gestão democrática escolar. **Portal Educação**, 1º jan. 2008. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/gestao-democratica-escolar/2666>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

LUIS, Maria Cecília (Org.). **Conselho escolar**: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010.

MACHEL, Samora. **Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder**. Maputo: Imprensa Nacional, 1979.

MARTINS, Fernando. **Gestão democrática e ocupação da escola**: o MST e a educação. Porto Alegre: EST, 2004.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1995-1985**. Maputo: Texto Editores 1995

MEC - Ministério da Educação. **Manual de apoio ao conselho de escola**. Maputo: INDE, 2005.

_____. **Agenda do professor 2011**. Maputo: Elo Gráfico, 2011.

MOÇAMBIQUE. Aprova a lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. **Boletim da República**, I série, n. 12, Maputo, p. 24(13-21), 1983.

_____. Lei nº 6, de 6 de maio de 1992. Reajusta e adequa a Lei nº 4/83 do Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**, I série, n. 19, Maputo, p. 104 (8-13), 1992.

_____. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo, 16 nov. 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Direcção Nacional de Educação Geral do Ensino Básico. **Regulamento Geral Ensino Básico**. Maputo, fev. 2008.

_____. Diploma Ministerial n° 46, de 14 de maio de 2008. **Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico**. Maputo, 14 maio 2008.

_____. **Orientações e tarefas escolares obrigatórias para o período de 2010 a 2014**. Maputo: MEC, 2010.

SALES, Caio. A decisão do STF sobre a união estável homoafetiva: uma concepção de democracia à luz da hermenêutica filosófica. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 3040, 28 out. 2011. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/20318>>. Acesso em: 30 nov. 2016

SOUZA, Ângelo. Conselho de escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar democrática. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 273-294, jan./jun. 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Administração/direcção/gestão escolar: uma visão a partir da criatividade municipal. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 24., 2009, Vitória. **Apresentação...** Vitória: UFES, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/116.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.



Relaciones escuela-familia: una investigación cualitativa en España

MARÍA LUISA GARCÍA RODRÍGUEZ¹

NATALIA PAÍNO SÁNCHEZ²

Resumen

Durante la estancia en dos centros educativos para cursar las asignaturas de formación básica Prácticum I y Prácticum II de la titulación de Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca (España), se observan desconsideraciones por parte de las familias hacia las advertencias de las maestras. Se plantea así la conveniencia de abordar el estudio de las relaciones Escuela-Familia con el objetivo de contribuir a su optimización. La indagación se aborda mediante metodología cualitativa. Se valora como la más oportuna por su flexibilidad y su gran riqueza de resultados. Se recogieron los datos mediante entrevistas a maestros/as y familias de alumnado de 3 a 6 años de Salamanca y de Cáceres. Dicha aproximación a la realidad permitió conocer las sensaciones y vivencias de las personas entrevistadas. Tras un profundo análisis de la información hallada se llegó a notables conclusiones. Se dan coincidencias en reconocer que existen barreras y cierto desencuentro. También se ofrecen soluciones para alcanzar la armonía y coordinación entre ambas instituciones educadoras.

Palabras clave: Relaciones escuela-familia. Coordinación. Análisis de las soluciones. Armonía.

Resumo

Durante a permanência em dois centros educativos para cursar as disciplinas de formação básica Prática I e Prática II, do Mestrado em Educação Infantil da Universidade de Salamanca (Espanha), observaram-se desconsiderações, por parte das famílias, em relação às advertências das professoras. Coloca-se, assim, a conveniência de abordar o estudo das relações escola-família com o objetivo de

contribuir para sua otimização. A indagação é abordada mediante a metodologia qualitativa, avaliada como a mais oportuna pela sua flexibilidade e sua grande riqueza de resultados. Coletaram-se os dados mediante entrevistas com professores/professoras e as famílias dos alunos entre 3 a 6 anos, de Salamanca e de Cáceres. Tal aproximação da realidade permitiu conhecer as sensações e vivências das pessoas entrevistadas. Mediante uma profunda análise da informação encontrada, chegamos a conclusões notáveis. Há coincidências em reconhecer que existem barreiras e um certo desencontro. Também se oferecem soluções para alcançar a harmonia e a coordenação entre ambas as instituições educadoras. Palavras-chave: Relações escola-família. Coordenação. Análise das soluções. Harmonia.

Abstract

During the stay in two Educational Centers to study the subjects Practicum I and Practicum II of the Early Childhood Education Degree at the University of Salamanca, thoughtlessness manners from the families to the warnings from the teacher are being observed. That way, it's convenient to arise a study of the relationships between the School and the Families to contribute their improvement. The research has addresses through a qualitative Methodology. That Methodology is valued as the most accurate because of its wealthy results. Data was collected from different interviews with teachers, and 3-6 years-old students' parents from Salamanca and Cáceres. The proximity to their reality allowed to know the feelings and experiences of the people interviewed. The conclusions arrived after a deep analysis of that information were coincident and remarkable. There is a recognized barrier in the relationships. There are also solutions to get the harmony and the coordination within both educational institutions.

Keywords: Relationships between school and families. Coordination. Solution analysis. Harmony.

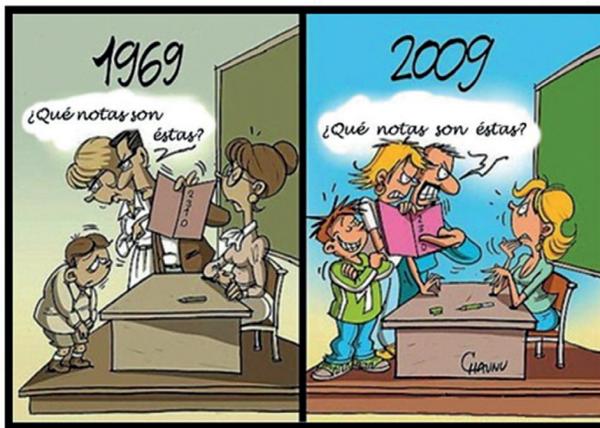
Introducción

La relación Familia-Escuela encuentra su razón de ser por tratarse de dos constelaciones educadoras implicadas en un proceso educativo común, ya que, la educación en la infancia no solamente depende de la Escuela, sino también de las familias y de la cooperación entre ambos contextos (DE LEÓN SÁNCHEZ, 2011). Como advierte A. Bolívar (2006), no hay que implicar a las familias en la Escuela únicamente porque la Escuela se vea incapaz de abarcar las necesidades educativas de las personas, sino porque siempre es importante tener en cuenta los deberes educativos

que las familias adquieren para con sus hijos/as. Sobre la importancia de esta relación Escuela-Familia expone Bronfenbrenner (*apud* FERRADÁS BLANCO, 2015, p. 20), que es necesaria la relación entre los contextos denominados “primarios” y “secundarios” en los que se desarrolla la persona durante su infancia, puesto que, a pesar de las diferencias de estos contextos, el educando es el mismo en ambos y eso es lo verdaderamente importante.

La descoordinación que se puede observar en muchas ocasiones entre dichos agentes educativos, en las últimas décadas, al menos en España, ha sido captada por humoristas y reflejada en sus viñetas (Figura 1):

Figura 1 – Viñetas.



Fuente: Extraído de <https://amparocre.wordpress.com/2010/12/30/la-familia/>

Las imágenes plasman con sentido del humor la evolución que se ha dejado sentir en la relación educativa analizada. Se puede observar que hace algunos años la razón siempre se le daba al/la maestro/a y eran las familias las que culpabilizaban a su hijo/a por portarse mal en la Escuela o sacar malas notas. La palabra del/de la docente era entonces incuestionable. Se percibe que ahora sucede totalmente lo contrario: son las familias las que miman a los/as hijos/as y culpabilizan a los docentes de cualquier suceso negativo acontecido en el aula o en el colegio.

Antiguamente, según Ballion, Pérez Díaz *et al.* (*apud* BOLÍVAR, 2006, p. 126), era el/la maestro/a quien tenía la razón por encima de las familias pero, actualmente muchas de ellas se enfrentan al profesorado de sus hijos/as, preocupándose únicamente porque el centro educativo en el que están escolarizados les ofrezca calidad y buenos servicios. Dicha actitud responde a la de meros clientes sin implicación en el centro escolar. Cada vez son más las responsabilidades que las familias dejan en manos de la Escuela, lo que genera numerosas presiones en el personal docente. Como bien dicen Cabrera, Funes y Brullet (2004, p. 123) “las familias esperan más de la Escuela que lo que la Escuela puede dar de sí”. He aquí la importancia de definir las funciones de cada agente educativo y de que las labores educativas se realicen de manera equitativa entre el colegio y la Familia (DE LEÓN SÁNCHEZ, 2011).

La realidad educativa actual señala un cambio de actitud de las familias hacia la Escuela y su acción educativa, junto a numerosos obstáculos a la hora de establecer la relación, necesariamente colaborativa, entre el centro educativo y las familias. Esta situación sugiere la búsqueda de una serie de pautas o soluciones que impulsen a las familias a seguir confiando en la acción educativa de la Escuela y a compartirla desde la consciencia de tener la responsabilidad fundamental de la educación.

Importancia y ventajas de la coordinación Escuela-Familia

Los beneficios generados por una adecuada relación Escuela-Familia repercuten en los/as niños/as, en los/as maestros/as y en las familias. Con la implicación familiar en la Escuela está comprobado que el alumnao obtiene un mejor rendimiento académico; además, se observa una mejora en su comportamiento, en sus hábitos de estudio, en su autoestima y en su motivación por aprender. Con respecto a los beneficios que tendrían

las familias, éstas conseguirían una mejora de la relación con sus hijos/as, de la visión que tienen sobre la eficacia de su papel educador y una mayor satisfacción con el colegio. Por último los beneficios que esta colaboración con la Familia generaría sobre el colegio serían un clima favorable, menores porcentajes de fracaso escolar y abandono, mayor porcentaje de graduación y mayor satisfacción profesional por parte del equipo docente (GOBIERNO DE ESPAÑA, 2015). Para Hoyuelos:

En el proyecto no existe un único protagonista-centro, sino un sistema de relaciones descentradas formado por los niños y niñas, los trabajadores de la escuela, la familia y la sociedad. Así cualquier proceso que pretenda ser educativo entrará inevitablemente en esta red de relaciones interdependientes (*apud* FERRER RIBOT; RIERA JAUME, 2015, p. 28).

Dificultades en la coordinación Escuela-Familia

Entre los numerosos obstáculos para establecer un contacto adecuado Escuela-Familia Palou menciona resistencias organizativas (referidas, por ejemplo, a los horarios en los que establecer un contacto), resistencias psicológicas (temor por parte de familias y docentes a sentirse juzgados) y resistencias culturales (tradicionalmente es escasa relación Escuela-Familia) (*apud* FERRER RIBOT; RIERA JAUME, 2015, p. 30).

La distancia percibida en ocasiones entre la Escuela y la Familia, como bien dicen J. Dowling y A. Pound (1996, p. 96):

Puede llevar a interacciones entre los padres y el personal de las escuelas que se caracterizan por la defensividad, la falta de cooperación y, a veces, agresiones y conflicto abierto [...]. Si no se ha establecido previamente una relación de confianza, amistad y apoyo mutuo, las reuniones padres-profesores pueden volverse confrontaciones y no diálogos para el bien del niño.

Según García Rodríguez (1996), existen una serie de dificultades a las que hay que hacer frente para mejorar la colaboración Escuela-Familia:
Dificultades por parte de los docentes:

- Trabajan sin la “interferencia” de los padres, seguros en su espacio y sus funciones;
- Les resulta incómodo responsabilizarse de una actividad más, no tenida habitualmente en su quehacer profesional cotidiano;
- Les falta tiempo para dedicarse a trabajar con padres y niños a la vez;
- No les gusta ser observados por los padres, por si tienen que cambiar el comportamiento con los hijos de los padres que les observan;
- Ignoran qué tipos de actividades tienen que realizar con los padres;
- Temen abrir la escuela a una nueva intervención de personas adultas que pueda lesionar la competencia del profesor como técnico de la educación.

Dificultades por parte de las familias:

- Se sienten aislados de la escuela sin saber cómo, cuándo y en qué intervenir;
- Desconocen las actividades que ellos pueden realizar;
- No sienten la necesidad de cambiar su postura, tradicionalmente cómoda, por otra más comprometida;
- Pueden desempeñar su tarea educativa sin la sensación de que alguien está entrometiéndose en sus asuntos;
- No disponen de tiempo para dedicarse a una tarea que, por juzgarla técnica, estiman que no es de su incumbencia (GARCÍA RODRÍGUEZ, 1996, p. 194-195).

Es lógico que estas dos constelaciones educadoras tienen exigencias o demandas mutuas, pero lo importante es saber encontrar los puntos de unión entre ambos (TORÍO LÓPEZ, 2004) a través de alguno de los distintos niveles de implicación o participación familiar (Tabla 1).

Parte empírica

Esta indagación trata de dar respuesta a la pregunta “¿Cómo favorecer las buenas relaciones Escuela-Familia?” con la finalidad de ofrecer propuestas de mejora. A partir de ella se plantean el objetivo general conocer la situación actual de las relaciones Escuela-Familia desde la perspectiva de la Escuela y de las familias; y los objetivos específicos detectar

las dificultades actuales en la relación Escuela-Familia y formular hipótesis sobre el origen de dichas dificultades. El tipo de estudio a realizar requiere una investigación cualitativa, ya que según Hernández Piña y Maquillón Sánchez (2012, p. 124-125) los diseños cualitativos de investigación son:

Aquellos en los que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales mediante la interacción con las personas que participan, siendo fuente de los datos necesaria para llevar a cabo la investigación [...]. Este tipo de investigación analiza y describe las conductas sociales, las opiniones, pensamientos y las percepciones de las personas.

Tabla 1 – Niveles de implicación familiar en la escuela.

1. Nivel de Relaciones e Intercambio de Información	
Informal	Formal
1.1. A nivel individual	
Contacto informal diario al dejar o recoger a los niños y niñas	Entrevistas familia-tutor Cuestionarios Notas informativas individuales Informes evaluativos
1.2. A nivel colectivo	
Reuniones generales y por grupos Información general escrita	
2. Nivel de Participación (propiamente dicho) o de Implicación	
Vida asociativa Tareas de gestión Colaboración mutua en aspectos educativos Participación presencial en tareas pedagógico-didácticas Participación no presencial	
3. Nivel Formativo	
Escuelas de padres Cursos dirigidos a padres y madres Ciclos de conferencias Charlas, coloquios, debates, mesas redondas, etc.	

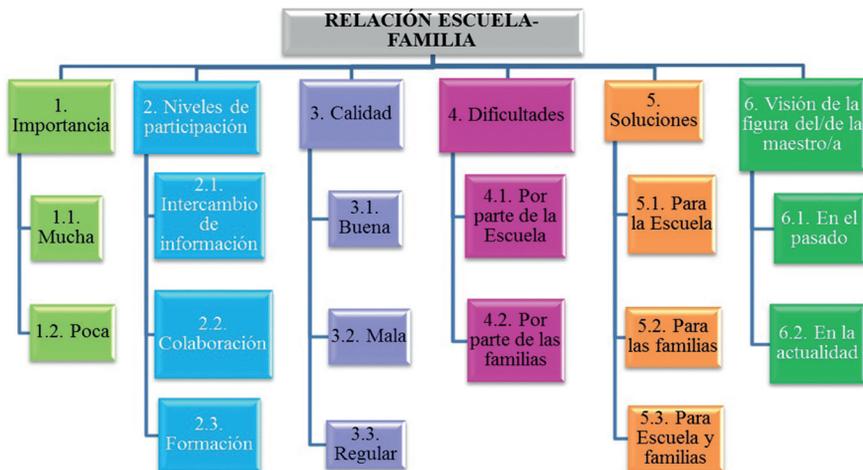
Fuente: Extraído de García (1996, p. 197-198).

El trabajo de campo se centra en describir la población investigada, cómo se accede a ella y qué herramientas se emplean para la recogida de datos. Se entrevista a maestros y maestras de Educación Infantil de la ciudad de Salamanca que se han conocido durante del tiempo de residencia en las escuelas correspondiente a la asignatura Prácticum II y familias de otras provincias españolas, cuyos hijos/as están escolarizados en el Segundo Ciclo de Educación Infantil (3-6 años). Todas ellas son personas conocidas, por lo que se estima que podrán brindar información valiosa que solamente se facilita a aquellas/os investigadores/as que ofrecen confianza. Las entrevistas realizadas son grabadas y transcritas posteriormente.

Durante la fase analítica la fiabilidad se alcanza a través del doble análisis del contenido de las entrevistas por parte de varias investigadoras con el mismo nivel de formación, constatándose concordancia en las percepciones. Además, se pone en práctica el principio ético respetando la confidencialidad de datos y el anonimato de participantes.

Los procesos de categorización y de codificación de datos se realizan siguiendo los procedimientos propuestos por personas expertas en metodología cualitativa. Mediante dichos procesos se identifican y clasifican los diferentes elementos. Los datos obtenidos se categorizan en un árbol de indización (Figura 2). La categorización consiste en clasificar

Figura 2 – Árbol de indización.



Fuente: Elaboración propia (2016).

conceptualmente las unidades que forman parte de un mismo tema (RODRÍGUEZ GÓMEZ; GIL FLORES; GARCÍA JIMÉNEZ, 1999). En el caso de esta indagación se ha adoptado la línea como unidad textual. A cada categoría y subcategoría se le adjudica un código para ir asignándolo a las correspondientes unidades textuales (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ-COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2010).

Resultados

En esta fase se exponen de forma comprensible los datos obtenidos, empleando una serie de figuras y tablas con frecuencias y porcentajes extraídos del número de unidades textuales contenidas en las entrevistas. En un primer momento se presentan a nivel general y, posteriormente, por categorías y subcategorías.

Relaciones Escuela-Familia

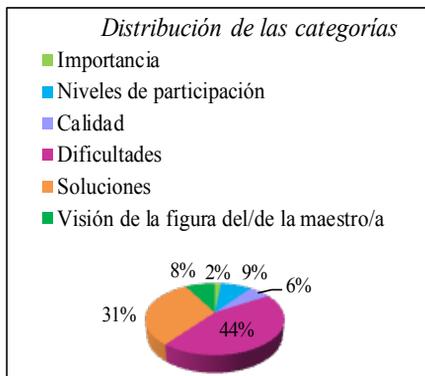
En la Figura 3 y la Tabla 2 se puede observar que la mayor parte de las personas entrevistadas (un total de 6) da gran importancia a la categoría “Dificultades”, la cual cuenta con un total de 155 unidades textuales (u.t.), haciendo referencia al 44% del total. A esta categoría le sigue la de “Soluciones”, que representa el 31% del total, con 109 u.t.

Menores porcentajes obtienen las categorías de “Niveles de participación”, con un total de 30 u.t. (9%); la de “Visión de la figura del/de la maestro/a”, con un total de 29 u.t. (8%) y finalmente las de “Calidad” e “Importancia” con un total de 21 u.t. (6%) y 6 u.t. (2%) respectivamente.

En la Figura 3 y la Tabla 2 se puede observar que la mayor parte de las personas entrevistadas (un total de 6) da gran importancia a la categoría “Dificultades”, la cual cuenta con un total de 155 unidades textuales (u.t.), haciendo referencia al 44% del total. A esta categoría le sigue la de “Soluciones”, que representa el 31% del total, con 109 u.t.

Menores porcentajes obtienen las categorías de “Niveles de participación”, con un total de 30 u.t. (9%); la de “Visión de la figura del/de la maestro/a”, con un total de 29 u.t. (8%) y finalmente las de “Calidad” e “Importancia” con un total de 21 u.t. (6%) y 6 u.t. (2%) respectivamente.

Figura 3 – Distribución total de las categorías.



Fuente: Elaboración propia (2016).

Tabla 2 – Frecuencias y porcentajes totales por categorías.

Relacion Escuela-Familia		
Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Categoría 1: Importancia	6	2%
Categoría 2: Niveles de participación	30	9%
Categoría 3: Calidad	21	6%
Categoría 4: Dificultades	155	44%
Categoría 5: Soluciones	109	31%
Categoría 6: Visión de la figura del/de la maestro/a	29	8%

Fuente: Elaboración propia (2016).

Importancia

Con respecto a la categoría “Importancia”, únicamente 2 entrevistados/as de un total de 6 han hablado acerca de la misma. A pesar de ser la categoría que cuenta con menos u.t. (un total de 6) las personas que hablan de ella opinan que la relación Escuela-Familia es muy importante (Figura 4 y Tabla 3).

Figura 4 – Distribución de las subcategorías de “Importancia”.



Fuente: Elaboración propia (2016).

Tabla 3 – Frecuencias y porcentajes de la categoría “Importancia”.

Categoría 1: Importancia		
Subcategorías	Frecuencia (U.T.)	Porcentaje
1.1. Mucha	6	100%
1.2. Poca	-	-

Fuente: Elaboración propia (2016).

Niveles de participación

Esta categoría alcanza un total de 30 u.t. que representan únicamente el 9% del total, aunque 5 entrevistados/as han mencionado los niveles de participación familiar. La subcategoría “Intercambio de información”, suma una totalidad de 21 u.t. (70%), siendo el momento de las reuniones o el de las entradas y las salidas los más habituales para comunicarse con el/la maestro/a: “En Infantil sabemos que hay mucha relación con las familias bien a la hora de entrar, a las salidas y en las reuniones que tenemos” (u.t. 139-140). Cuanto a distribución de las subcategorías “niveles de participación”.

Respecto a las entrevistas se ha encontrado un/a informante que señala el novedoso procedimiento de intercambio de información que suponen las plataformas educativas online: “En el centro donde estudia mi hija tienen una plataforma educativa entonces todas las informaciones se hacen a través de la ella” (u.t. 424-425).

La subcategoría “Colaboración” representa el 27% del total, con 8 u.t. Se coincide en que la mayor parte de la colaboración de las Familias en la Escuela tiene lugar con motivo de las actividades complementarias como actuaciones de Navidad, fiestas del colegio... Únicamente un/a informante se refiere a la subcategoría “Formación”, concretamente de charlas para padres (u.t. 484).

Figura 5 – Distribución de las subcategorías de “Niveles de participación”.



Fuente: Elaboración propia (2016).

Tabla 4 – Frecuencias y porcentajes de la categoría “Niveles de participación”.

Categoría 2: Niveles de participación		
Subcategorías	Frecuencia (U.T.)	Porcentaje
2.1. Intercambio de información	21	70%
2.2. Colaboración	8	27%
2.3. Formación	1	3%

Fuente: Elaboración propia (2016).

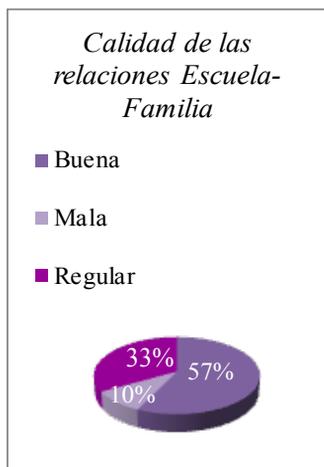
Calidad

La categoría “Calidad” cuenta con un porcentaje del 6% (21 u.t.) con respecto al total de todas las categorías y todos los informantes han hablado de ella. De los 6 sujetos entrevistados, más de la mitad (exactamente 4) reconocen que su relación Escuela-Familia es buena, representando esta subcategoría el 57% dentro de la categoría “Calidad”, con 12 u.t., entre otras cosas porque es la etapa de Educación Infantil: “En general la relación en Infantil es buena...” (u.t. 205). “Es buena y además con confianza, tenemos bastante confianza mutua” (u.t. 587).

Los/as dos informantes restantes declaran que la calidad de su relación Escuela-Familia es mala o regular, con porcentajes de 10% (2 u.t.)

y 33% (7 u.t.) respectivamente: “Echo en falta un poco una relación más estrecha” (u.t. 432-433); “Con la maestra de mi hija concretamente, es una relación distante, poco cercana” (u.t. 509-510).

Figura 6 – Distribución de las subcategorías de “Calidad”.



Fuente: Elaboración propia (2016).

Tabla 5 – Frecuencias y porcentajes de la categoría “Calidad”.

Categoría 3: Calidad		
Subcategorías	Frecuencia (U.T.)	Porcentaje
3.1. Buena	12	57%
3.2. Mala	2	10%
3.3. Regular	7	33%

Fuente: Elaboración propia (2016).

Dificultades

Esta categoría ofrece información acerca de las dificultades en las relaciones entre la Escuela y las familias y presenta el mayor porcentaje de todas, el 44% (155 u.t.). Todos los/as entrevistados/as se han referido a las dificultades. De las 6 personas entrevistadas, únicamente una ha abordado

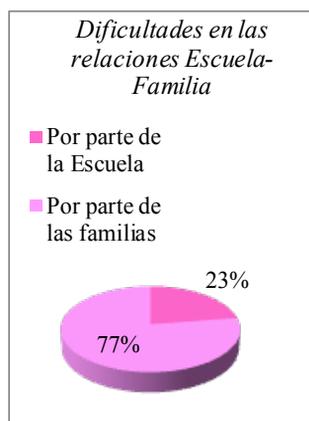
la subcategoría “Por parte de la Escuela”, 2 las que han ofrecido información acerca de la subcategoría “Por parte de la Escuela” y “Por parte de las familias” y 3 los/as informantes que han hablado solamente de la subcategoría “Por parte de las familias”.

Tabla 6 – Frecuencias y porcentajes de la categoría “Dificultades”.

Categoría 4: Dificultades		
Subcategorías	Frecuencia (U.T.)	Porcentaje
4.1. Por parte de la Escuela	35	23%
4.2. Por parte de las familias	120	77%

Fuente: Elaboración propia (2016).

Figura 7 – Distribución de las subcategorías de “Dificultades”.



Fuente: Elaboración propia (2016).

La subcategoría “Por parte de la Escuela” suma un total de 35 u.t. (23%), cifra muy diferente respecto a las u.t. que presenta la subcategoría “Por parte de las familias”, 120 u.t. en total, que suponen el 77% de la totalidad de u.t. de la categoría “Dificultades”.

Con respecto a los obstáculos que presenta la Escuela en su relación con las familias, nos encontramos con varias personas entrevistadas que

afirman que el centro educativo no abre sus puertas o que sus normas ponen limitaciones: “Hay veces que el mismo centro” (u.t. 33); “Son las mismas normas del centro...” (u.t. 449). Un/a docente cree que actualmente el centro no realiza tantas actividades como antes: “Tampoco se hacen tantas actividades como hace años que se hacían por trimestres las Navidades, los Carnavales... se involucraban mucho las familias” (u.t. 41-43).

Otro/a de los/as entrevistados/as muestra los dificultosos problemas que tiene con la maestra de su hija: “En las ocasiones en las que he intentado consultarle temas que me preocupaban, ella ha mostrado indiferencia” (u.t. 511-512); y opina sobre cuál considera que es el problema existente en la relación Escuela-Familia: “Creo, que lo que está fallando en la interacción entre nosotros (los padres) y la tutora de nuestros hijos es su falta de vocación, se muestra muy apática” (u.t. 572-573).

Dentro de la subcategoría “Por parte de las familias”, se puede observar en la tabla 6 que hay un número significativo de u.t. (86) que coinciden con una de las entrevistas realizadas a un/a maestro/a. Este/a informante cree que son las familias, las que ponen obstáculos en la relación entre ambos agentes educativos, no valoran la etapa de Educación Infantil y faltan al respeto a la Escuela: “Son las familias que no se dan por aludidas” (u.t. 227); “Y no le dan la importancia que tiene a la etapa educativa” (u.t. 240). Niega la culpabilidad que pudieran tener los colegios cuando se le pregunta que quién cree que pone obstáculos en la relación: “Desde luego, la Escuela, no” (u.t. 225). Añade también que son pocas las familias que ofrecen su ayuda cuando se solicita que aporten determinados materiales al aula: “Siempre son las mismas familias, cuando ya pides ayuda en ese sentido de aportar cosas para el aula...” (u.t. 330-332). Reconoce que en la relación Escuela-Familia hay que contar con la existencia de familias desestructuradas: “Hay familias que no las ves a lo largo del año por los temas laborales, por los temas de las familias desestructuradas que existen... la madre tiene un comportamiento y el padre tiene otro” (u.t. 368 -370).

Dos de las personas del ámbito de la docencia expresan que muchas familias se despreocupan o descuidan su relación con el colegio, no acudiendo, entre otras cosas, a las reuniones que se convocan: “A algunos padres los he citado varias veces y unas veces por unas cosas y otras veces por otras siempre ponen excusas...y no vienen” (u.t. 159-160); “Si las familias no vienen [...] tenemos un problema los maestros” (u.t. 267-268).

Una de estas personas añade que ese desinterés por parte de las familias también se observa cuando no refuerzan en el hogar la labor educativa que se lleva a cabo en la Escuela: “Aquí utilizas el tiempo que utilizas pero el resto del tiempo que están en la Familia, si ellos no siguen las consignas que aquí le decimos ¿de qué nos sirve?” (u.t. 262-264); “Entonces aquí no lo tendríamos tan difícil pero otra cosa es que las familias se quieran implicar y no que piensen que la labor educativa es solo de la Escuela”(u.t. 285-286); “Pero claro si tú a la Familia le estás diciendo <<los niños tienen que dormir a su hora, no tienen que ver determinadas cosas en la televisión...>> y lo mismo en casa, tener buenos modelos de comportamiento, de conducta, de hábitos...Si eso no se da...?” (u.t. 290-292).

También son varios/as los/as informantes que aseveran que en muchas ocasiones los familiares ponen en duda o critican la palabra del/de la docente: “Como ahora que investigamos ya todo...” (u.t. 68); “Ahora a veces... pues se lleva la contraria en algunas cuestiones” (u.t. 177-178).

Soluciones

La categoría “Soluciones” es ampliamente reflejada. Cuenta con un total de 109 u.t., representando el 31% del total. La totalidad de los informantes han aportado sugerencias para esta categoría y todas sus subcategorías.

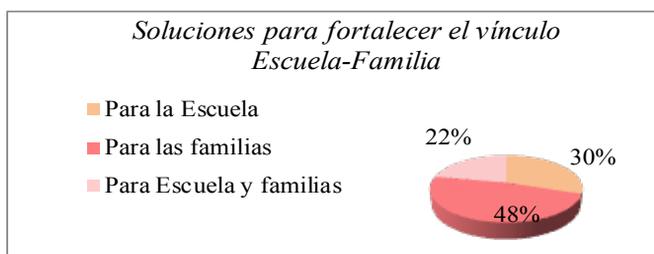
La subcategoría “Para la Escuela” representa el 30% (33 u.t.). Varias personas afirman que sería necesario que la Escuela estuviera más abierta a las familias mediante la organización de diferentes actividades: “El centro tiene que estar abierto... hombre no tener a los padres constantemente metidos en el colegio o el aula, pero sí que hacer ciertas actividades en las que los padres se pueden acercar...” (u.t. 18-20); “Por parte de la Escuela un acercamiento a las familias” (u.t. 113); “Por parte de la Escuela, por supuesto, que busquen más relacionarse con ellos, atraerlos más” (u.t. 188-189).

Además, una de las familias expone que las actividades que realiza el centro educativo de su hija deberían ser también dentro del horario lectivo: “Yo creo que habría que hacer un poco más... que ese acercamiento está bien pero también algo que sea dentro del horario lectivo del alumno” (u.t. 484-485).

Varias intervenciones sugieren una mejora en la comunicación por parte del profesorado hacia las Familias, y maestros/as implicados en su

labor: “Acercamiento más por parte de la maestra a los padres de forma individualizada” (u.t. 490); “A lo mejor la profesora, la Escuela en este caso, hablar más con las Familias...” (u.t. 625-626). Se desprende que la vocación docente es importante en la relación Escuela-Familia. Todos/as los/as entrevistados/as aseguraron que era una condición fundamental: “Pues la vocación es súper importante” (u.t. 124); “Es fundamental, lógicamente, porque si tú estás empapada de lo que es tu trabajo, en este caso Educación Infantil, pues ves que es inseparable la tarea nuestra con la de las Familias” (u.t. 348-350); “Creo que es imprescindible...sin vocación no hay ninguna profesión que se haga bien” (u.t. 631).

Figura 8 – Distribución de las subcategorías de “Soluciones”.



Fuente: Elaboración propia (2016)

Tabla 7 – Frecuencias y porcentajes de la categoría “Soluciones”.

Categoría 5: Soluciones		
Subcategorías	Frecuencia (U.T.)	Porcentaje
5.1. Para la Escuela	33	30%
5.2. Para las familias	52	48%
5.3. Para Escuela y familias	24	22%

Fuente: Elaboración propia (2016).

Por otro lado, la subcategoría “Para las familias” es la más representativa con un total de 52 u.t. (48%). Dentro de esta subcategoría, uno/a de los/as docentes entrevistados reitera en varias ocasiones que es fundamental que las Familias apoyen en casa el trabajo que se lleva a cabo en la Escuela: “Además es que hay cosas para determinadas habilidades que es

que en casa lo pueden trabajar ¿me entiendes? Como es el...trabajar mucho la coordinación gruesa y la fina, tocar cosas, recoger cosas, que ayuden en casa” (u.t. 351-353). El/la docente citado anteriormente coincide con otro/a de los/as entrevistados/as en que las familias deberían facilitar el contacto con el/la tutor/a a la hora de cambiar los horarios o dejar de hacer determinadas actividades para acudir a las reuniones: “Yo creo que se puede hacer tiempo o... concretar otra fecha u otra hora distinta con el tutor para venir” (u.t. 157-158). Añaden que la Familia debe seguir por el mismo camino que la Escuela: “La Escuela es una continuación de la Familia” (u.t. 284); “No puede la Familia enseñarle por otros derroteros que no sea el de la Escuela...” (u.t. 182).

Otra de las ideas que se adiciona a esta subcategoría es que, para que la relación Escuela-Familia mejore, las familias no deben hablar mal del/ de la maestro/a delante del niño/a: “Lo que se tenga que decir se le dice al profesor, ¿que muchas veces no estamos de acuerdo con lo que han dicho?, pues, a ver, a mí me toca castigar muchas veces a mi hija sin quererla castigar porque no estoy de acuerdo con lo que ha pasado pero...como no le quiero tampoco quitar la razón a la maestra pues lo hago así y luego ya lo comento con ella” (u.t. 472-476).

Algunos informantes sugieren fórmulas para la participación directa de las familias en el centro. Una sería mediante su colaboración en talleres u otras actividades: “Cada vez que hacemos un taller pueden venir a ayudar una o dos madres (u.t. 23-24).

La subcategoría “Para Escuela y familias” es la que cuenta con menor número de u.t. (24 u.t.), representando el 22%. La primera familia entrevistada asevera que sería necesario hacer un acercamiento mutuo Escuela-Familia para que ésta última institución educativa conociera las funciones de la primera: “Hacer más que nada un acercamiento para que se vea qué es lo que hacemos o sea cómo trabajamos, cómo nos involucramos en la enseñanza de los alumnos y...así a lo mejor también pues valorarían un poco más nuestro trabajo...” (u.t. 98-101). Otros sujetos entrevistados mencionan las escuelas de padres o los talleres conjuntos: “Es importante también que podamos involucrarnos en actividades o...talleres que se puedan hacer en el centro porque es bueno para nosotros, es bueno para nuestros hijos y es bueno para la relación con la Escuela” (u.t. 439-442); “Esta relación se puede fortalecer a través de talleres, actividades organizadas por las familias, salidas, etc. Las escuelas de padres también

son muy útiles para unir el contexto escolar y familiar” (u.t. 564-566). Algunos de los informantes añaden que es importante establecer una buena comunicación entre ambas instituciones educativas, por ejemplo mediante las tutorías: “Sobre todo a través de las tutorías” (u.t. 266).

Varias personas reconocen que es necesario llevar caminos paralelos con objetivos comunes: “Sí, sí, siempre es importante... estar bien relacionado con la Familia y la Escuela porque... tienen que trabajar en conjunto” (u.t. 180-181); “Deben de ir en la misma dirección” (u.t. 183); “Considero que tiene que ser una relación fluida, ya que ambos perseguimos los mismos objetivos, por lo que la comunicación y cooperación son fundamentales”(u.t. 520-521). En esta última subcategoría destaca la información acerca de cómo debería ser la relación Escuela-Familia: “Sería conveniente que la relación fuera lo más fluida posible, lo más cercana...” (u.t. 144); “Es importante crear un clima de cooperación y colaboración entre el contexto escolar y el contexto familiar por el bien de nuestros hijos” (u.t. 557-558). Ciertamente, como bien afirma una de las familias: “Todavía hay mucho trabajo por hacer por ambas partes” (u.t. 523).

Visión de la figura del/de la maestro/a

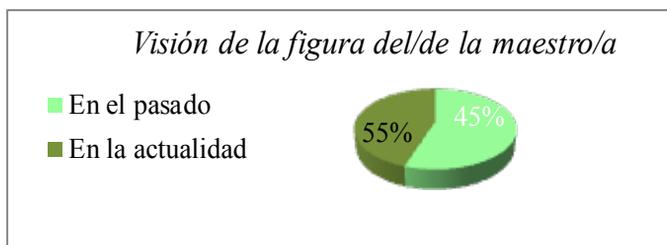
La última categoría, “Visión de la figura del/de la maestro/a”, con 29 u.t., representa el 8% del total. De las 6 personas entrevistadas más de la mitad (exactamente 4) han hablado sobre este tema.

La subcategoría “En el pasado” está formada por 16 u.t. (55%), mientras la subcategoría “En la actualidad” cuenta con un total de 13 u.t. que representan el 45%. Las personas que han hablado sobre la figura del/de la maestro/a en el pasado afirman en varias ocasiones que antes se le tenía más respeto que ahora y que era una figura de autoridad: “Se tenía más respeto porque antes un profesor decía lo que fuera y es que iba a misa” (u.t. 63-64); “Hace 40 o 50 años se tenía más respeto por la institución escolar; y no solo por la Escuela en sí, sino también por los profesores” (u.t. 169-170).

Uno de los informantes manifiesta que el/la maestro/a era considerado/a una figura importante dentro de la Escuela: “Porque... se le consideraba... una persona importante dentro de las instituciones y, claro, entonces se le hacía mucho caso y todo lo que decía el maestro lo consideraban importante” (u.t. 174-176). Dos de las familias entrevistadas

añaden que antiguamente no se dudaba de la palabra del/de la maestro/a ni se cuestionaba su función: “La opinión del maestro era la que se seguía y no se hacían juicios de valor, ni se criticaba, ni se valoraba... lo que decía era lo que se hacía” (u.t. 467-468); “A las familias no se les ocurría en ningún caso llevarle la contraria a los docentes ni cuestionar su trabajo” (u.t. 552-553).

Figura 9 – Distribución de las subcategorías de “Visión de la figura del/de la maestro/a”.



Fuente: Elaboración propia (2016).

Tabla 8 – Frecuencias y porcentajes de la categoría “Visión de la figura del/de la maestro/a”.

Categoría 6: Visión de la Figura del/de la Maestro/a		
Subcategorías	Frecuencia (U.T.)	Porcentaje
6.1. En el pasado	16	55%
6.2. En la actualidad	13	45%

Fuente: Elaboración propia (2016).

Con respecto a la visión del/de la docente en la actualidad, uno/a de los/as entrevistados/as, que trabaja en la docencia, reconoce, indignado/a, que hoy en día únicamente se tienen tópicos sobre el profesorado: “Lo único que se ve del profesorado es: que tienen muchas vacaciones y que tienen un sueldo fijo a fin de mes porque son funcionarios... pero claro... para tú llegar a ser profesor o maestro tienes que estudiar mucho...” (u.t. 78-80). Desmiente de alguna manera esos tópicos, exponiendo cómo tiene que prepararse el/la docente en la actualidad antes de encontrar un puesto de trabajo: “Mínimo, mínimo tienes que tener dos carreras, tienes que

tener muchos cursos hechos y luego...después de tener todo eso tienes que aprobar una oposición y después de que apruebas una oposición...te vuelves a hacer kilómetros por todo el mundo hasta que en no sé cuántos años puedes estar ya en tu ciudad en tu localidad trabajando... yo creo que más que nada es eso: que se le ha quitado el poder que tenía” (u.t. 84-88).

Una de las familias entrevistadas considera que, a día de hoy, y debido a la visión actual de la figura educativa, la relación Escuela-Familia puede ser mucho más cercana que en el pasado: “Actualmente, el maestro y las familias pueden llegar a tener una relación mucho más estrecha, lo cual es muy ventajoso en la mayoría de los casos” (u.t. 554-555).

Conclusiones

Tras la vivencia personal experimentada durante la estancia en un colegio durante el período de Prácticum I, se observó que había cierta desconfianza de las familias hacia la maestra, se analizó el interés actual de las relaciones Escuela-Familia y se intentó avanzar en diagnosticar cuál es la situación actual entre ambas instituciones educativas, comprobando si realmente existía desconfianza entre las mismas. Todo ello ha conducido a la posibilidad de obtener una valiosa e interesante aportación al conocimiento científico existente sobre el atrayente tema investigado, ya que, de esta investigación cualitativa se han derivado conclusiones muy relevantes, amplias y ricas.

En cuanto al primer objetivo específico, detectar las dificultades actuales en la relación Escuela-Familia, un dato muy relevante es que las categorías con porcentajes mayores han sido la de “Dificultades” y la de “Soluciones”. Ambas categorías suman más de la mitad del porcentaje total de unidades textuales, exactamente el 75%. Así se podría concluir que, a pesar de que los/as informantes dediquen gran parte de la entrevista a hablar sobre los numerosos obstáculos que se observan actualmente en la relación Escuela-Familia, también ofrecen numerosas soluciones para que esa relación mejore, dato muy positivo y favorable para esta investigación.

La categoría “Dificultades” se tratan las generadas por la Escuela y, en mayor medida, sobre las dificultades producidas por las familias, por lo que podría deducirse que actualmente las familias originan mayores dificultades que la Escuela. Específicamente un/a informante ha destacado por el hecho de profundizar en las dificultades creadas por las

familias. Uno de los datos más llamativos de este/a docente entrevistado ha sido una rotunda afirmación de que la Escuela nunca pone obstáculos para las buenas relaciones, acusando directamente a las familias como culpables de los problemas existentes en la relación: “Desde luego, la Escuela, no” (u.t. 225); “Son las familias que no se dan por aludidas” (u.t. 227-228). Añade el poco interés que tienen por ver cómo van sus hijos/as en el colegio. Resalta el gran problema existente en la actualidad causado por las familias que no refuerzan en casa el trabajo que los/as maestros/as realizan en la Escuela: “Si ellos no siguen las consignas que aquí le decimos ¿de qué nos sirve?” (u.t. 263-264). Al igual que en las unidades textuales anteriores se pueden observar muchas más expresiones y muy parecidas, porque todas están caracterizadas por la negatividad hacia la relación Escuela-Familia, especialmente por parte de este/a docente descontento/a, quizás porque haya tenido malas experiencias en su relación con las familias.

Junto al/a la docente anterior nos encontramos con otro/a que también se muestra desilusionado, aunque menos, ante esta relación: “A algunos padres los he citado varias veces y unas veces por unas cosas y otras veces por otras siempre ponen excusas...y no vienen” (u.t. 159-160). Analizando las aportaciones de estos dos docentes (que son los que más años llevan en la docencia) y de el/la docente que menos años lleva en la docencia se puede deducir que los años de experiencia laboral en el mundo de la educación influyen en la relación con las familias y que, probablemente, cuantos más años lleven en la docencia más cansados estarán y menos motivación tendrán por innovar las estrategias de comunicación con las familias. La actitud mostrada por el/la maestro/a que llevaba menos años trabajando era muy diferente. Expresaba igualmente las dificultades que la Familia ocasiona pero no se le veía tan descontento/a y, además, se le percibía con una disposición más abierta a relacionarse con las familias de diferentes formas, sin conformarse con el nivel de intercambio de información.

En la categoría “Dificultades” los datos referidos al hecho de que se pone en duda la palabra del/ de la maestro/a han sido muy relevantes para este trabajo de investigación, ya que constatan y reafirman la observación realizada en el período de prácticas: “Como ahora que...investigamos ya todo...” (u.t. 68).

El segundo objetivo específico pretende formular hipótesis sobre el origen de esas dificultades podría relacionarse el origen de dichas dificultades en la relación Escuela-Familia con el contexto económico, social y cultural en el que está inmerso el centro educativo donde trabajan los/as docentes entrevistados/as, pues algunas entrevistas se referían a un colegio de clase social media-baja donde la mayor parte de las familias son de etnia gitana, cuyos docentes han sido los que más han considerado las “Dificultades”: “Las familias gitanas en general han cambiado mucho pero todavía tienen que mentalizarse más, implicarse más” (u.t. 333-335). Se puede interpretar que la mayoría de las familias presentan obstáculos para una estrecha relación con la Escuela, pero también se ha entrevistado a familias de contextos diferentes que mencionan dificultades generadas por la Escuela, aunque en menor medida.

Otra hipótesis sobre el origen de las dificultades estaría ligada, igualmente, al contexto del centro. Algunos/as docentes exponen que su relación con las familias ha sido mejor cuando el centro educativo se encontraba en zona rural: “En los pueblos yo por mi experiencia, la Familia suele estar muy involucrada y el equipo directivo siempre suele contar con ellos para muchas actividades que se hacen tanto dentro como fuera del colegio” (u.t. 45-47), de lo que podría deducirse que la relación Familia-Escuela es más cercana por parte de ambas instituciones en los contextos rurales.

Una hipótesis más acerca del origen de las dificultades en la relación entre la Escuela y las familias es la existencia de familias desestructuradas, especialmente, de casos de padres separados que no se ponen de acuerdo en temas relacionados con la educación de sus hijos/as: “Por los temas de las familias desestructuradas que existen. La madre tiene un comportamiento y el padre tiene otro” (u.t. 368-370).

Finalmente, como los tiempos han cambiado, también ha cambiado la visión que la sociedad y, en este caso, las familias, tienen sobre la figura del/la maestro/a. Actualmente se tiene una imagen muy negativa del profesorado, que dista mucho de la imagen que se tenía en el pasado. Son varios los informantes que refuerzan la hipótesis: “No es que se confiara más, es que se tenía más respeto porque antes un profesor decía lo que fuera y es que iba a misa” (u.t. 63-64); “A las familias no se les ocurría en ningún caso llevarle la contraria a los docentes ni cuestionar su trabajo” (u.t. 552-553). Se puede deducir de esta información que la visión que se tiene del profesorado ha cambiado totalmente. Falta respeto ante una

figura educativa tan importante como es el/la maestro/a. Respeto a su papel educativo en la vida infantil y respeto a su palabra, por lo que puede concluirse que si las familias valorasen de manera más positiva a los/as docentes probablemente su relación con ellos/as sería mucho más fructífera.

El objetivo general es conocer la situación actual de las relaciones Escuela-Familia desde la perspectiva de la Escuela y de las familias. Con este objetivo general están relacionadas las categorías de “Importancia”, “Niveles de participación”, “Calidad”, “Dificultades” y “Soluciones”. De todas las personas entrevistadas únicamente dos de ellas expresaron que la relación Escuela-Familia es algo muy importante.

Sobre los niveles de participación hablaron todas las personas, excepto una. El nivel de participación del que más han hablado los/as informantes ha sido el de intercambio de información, por lo que se puede deducir que la mayoría de las personas entrevistadas tienen una relación Escuela-Familia básica, sin llegar a implicarse mucho más en el centro educativo. En la subcategoría “Intercambio de información” un/a informante que menciona una novedosa modalidad de comunicación Escuela-Familia, relacionada con las actuales tecnologías de la información y la comunicación. Dicho procedimiento de comunicación consiste en una plataforma educativa online donde el/la maestro/a escribe diariamente la información más relevante de ese día sobre el/la niño/a y las familias pueden leerlo. Parece necesario un mayor acercamiento Escuela-Familia que no se limite únicamente al nivel de relaciones e intercambio de información, sino que también alcance los otros dos niveles existentes: de participación o de implicación y formativo.

Sobre la categoría “Calidad” en la relación Escuela-Familia la mayoría ha afirmado que tiene una buena relación con el/la maestro/a o bien con las familias. Solamente dos personas han indicado lo contrario; teniendo una de ellas una relación “regular” con el/la maestro/a y otra una mala relación caracterizada por la falta de implicación de la maestra.

Para finalizar las conclusiones se da respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo favorecer las buenas relaciones Escuela-Familia? A pesar de que muchas personas se han mostrado descontentas al hablar sobre la categoría “Dificultades”, otras muchas, desde ambas instituciones, se han declarado optimistas en el intento de descubrir posibles, y numerosas, soluciones para hacer frente a esa elevada serie de dificultades.

Dentro de la categoría “Soluciones” se puede observar que es mayor la cantidad de soluciones que se han propuesto en la subcategoría “Para las familias” que las propuestas en las subcategorías “Para la Escuela” o “Para Escuela y familias”.

La mayor parte de los informantes proponen una mayor apertura del centro educativo a la hora de realizar actividades en las que puedan intervenir las familias, así como una mayor participación de las familias. Uno/a de los informantes expone que estas actividades se realicen en el horario lectivo del/de la niño/a además de en el horario no lectivo. Entre las propuestas destacan también la realización de talleres, la explicación al alumnado de su profesión por parte de los padres y madres, la participación de las familias en la AMPA, en la Escuela de Padres, en las excursiones... Con este tipo de encuentros las familias podrían conocer la importante acción educativa que realiza el equipo docente. Como bien dice un/a informante: “Hacer más que nada un acercamiento para que se vea qué es lo que hacemos o sea cómo trabajamos, cómo nos involucramos en la enseñanza de los alumnos y... así a lo mejor también pues valorarían un poco más nuestro trabajo (u.t. 98-101).

Además, son varias las personas entrevistadas que coinciden en que el profesorado debe acercarse más a las familias mediante tutorías individuales y que la vocación del/de la maestro/a es fundamental en la relación que tenga con las familias.

Algunas de las soluciones ofrecidas para llevar a cabo por parte de las familias han sido muy interesantes, como por ejemplo que practiquen en casa todo lo que se enseña en la Escuela. Si las familias no refuerzan el trabajo que el/la maestro/a hace en el aula con los/as niños/as no se puede conseguir una relación favorable. Otras soluciones a destacar es que es necesario que las familias se impliquen más, que no cuestionen la acción educativa de los/as maestros/as (y menos delante de los/as niños/as) o que en vez de criticar entre ellas, se dirijan al/la profesor/a: “Que la familias se involucraran más en la educación de sus hijos y que...” (u.t. 186-187); “Y las familias en vez de hablar más entre ellas, hablen más directamente con la profesora” (u.t. 627-628). Es relevante destacar que sería preciso que las familias facilitaran el trabajo del/de la docente y fueran flexibles a la hora de concertar las tutorías, que pusieran buena intención por su parte para acudir a las entrevistas y saber cómo va su hijo/a.

Varias de las personas informantes exponen una idea fundamental que engloba una solución más para mejorar esta relación, como es que la

Escuela y la Familia deben llevar caminos paralelos porque “la Escuela es una continuación de la Familia” (u.t. 284). Es importante añadir que la relación Escuela-Familia debe estar caracterizada por la positividad, la fluidez, la comunicación y la cooperación entre ambos agentes educativos con el fin de favorecer al/a la niño/a.

Es conveniente poner en práctica estas posibles soluciones y mentalizar a la sociedad de la importancia que tiene la relación Escuela-Familia en el desarrollo de los protagonistas del proceso educativo. A pesar de que aún quede mucho camino para mejorar esta relación -“aunque todavía hay mucho trabajo por hacer por ambas partes” (u.t. 523)- lo importante es que la sociedad, la Escuela y las familias se mentalicen de que realmente es necesario y urgente un cambio. Tras dicha mentalización se podrá continuar avanzando en este camino largo y difícil, pero lleno de soluciones esperanzadoras.

Soluciones para la escuela

Cursos de formación continua del profesorado sobre la buena relación Escuela-Familia: Los objetivos de estos cursos de formación continua serían: conocer la importancia de una buena relación con las familias; aprender diferentes maneras de trabajar y cooperar con ellas (aparte de las entradas y salidas, las reuniones...) y saber qué actitudes favorables deben tener con las familias y cuáles desfavorables no deben tener, con el fin de conseguir una relación positiva con las mismas.

Soluciones para las familias

Ponencias informativas sobre la buena relación Escuela-Familia: Los objetivos de ponencias serían: conocer qué y cómo (metodologías) se trabaja en la etapa de Educación Infantil; aprender qué es un/a maestro/a y cuáles son sus funciones; descubrir las ventajas de su colaboración con el centro educativo y analizar diferentes maneras de colaboración en el centro (AMPA, Escuela de Padres...).

Grabaciones de los estudiantes en el aula: Mediante estas grabaciones informales, las familias podrían ver cómo son sus hijos/as en el aula, el gran vínculo afectivo que tienen con su maestro/a, todo lo que se trabaja en Educación Infantil...

Soluciones para la escuela y las familias

Actividades conjuntas: Estas actividades tendrían como finalidad el trabajo común y cooperativo entre Escuela y familias. El tipo de actividades que podrían realizarse serían debates sobre temas educativos, debates para poner en común diferentes puntos de vista acerca de la relación Escuela-Familia, una actividad para aportar soluciones entre ambas instituciones educativas para mejorar la relación, convivencias, excursiones...

Ponencia sobre límites en la relación Escuela-Familia: Esta charla se realizaría con el fin de que tanto la Escuela como las familias conozcan los límites que han de tener en la relación entre ambas. Por un lado, las familias deben saber que el/la maestro/a es el/la que dirige la clase, el que organiza la jornada escolar, que no es un amigo y que no deben acaparar su labor educativa. De la misma manera que los/as docentes deben saber que no son la máxima autoridad, que deben estar abiertos a escuchar propuestas por parte de las familias...Es necesario que ambas figuras educativas conozcan el papel que cada una de ellas tiene.

Ponencia acerca de los beneficios que una buena relación Escuela-Familia tiene sobre el/la niño/a: Se considera fundamental que la Escuela y las familias conozcan los beneficios que su óptima relación tiene sobre el/la niño/a, por lo que este sería el principal objetivo de la ponencia.

Recibido em: 11/09/2016

Revisado pelo autor em: 5/10/2016

Aprovado para publicação em: 8/11/2016

Notas

1 Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de la Facultad de Educación. Departamento Didáctica, Organización y MIDE. Universidad de Salamanca (España). E-mail: malugaro@usal.es

2 Graduada en Maestro de Educación Infantil por la Universidad de Salamanca (España). E-mail: nataliapaino@usal.es

Referencias

GOBIERNO DE ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado. **Las relaciones entre familia y escuela.**

Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroconsejos Escolares.pdf?documentId=0901e72b81def1da>>. Recuperado el: 8 mar. 2016.

BOLÍVAR, Antonio. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. **Revista de Educación**, v. 339, p. 119-146, 2006. Disponible en: <www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf>. Recuperado el: 8 mar. 2016.

CABRERA, Dolores; FUNES, Jaume; BRULLET, Cristina. **Alumnado, familias y sistema educativo**. Barcelona: Octaedro, 2004.

DE LEÓN SÁNCHEZ, Beatriz. La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. En: CONGRESO INTERNACIONAL DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, 12., 2011, Barcelona. **Comunicaciones...** Barcelona: Universidad de Barcelona, 2011. Disponible en: <https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf>. Recuperado el: 2 jun. 2016.

DOWLING, John; POUND, Andrea. Intervenciones conjuntas con profesores, niños y padres en el marco escolar. En: DOWLING, Emma; OSBORNE, Elsie (Eds.). **Familia y escuela**. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles. Barcelona: Paidós, 1996. p. 95-113.

FERRADÁS BLANCO, Rodolfo Lois. Relaciones escuelas-familias: la laboriosa tarea de construir la cooperación. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 4, n. 2, p. 19-26, 2015. Disponible en: <<http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/297/pdf>>. Recuperado el: 8 mar. 2016.

FERRER RIBOT, Maria; RIERA JAUME, Maria Antonia. Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 4, n. 2, p. 27-42, 2015. Disponible en: <<http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/275/pdf>>. Recuperado el: 8 mar. 2016.

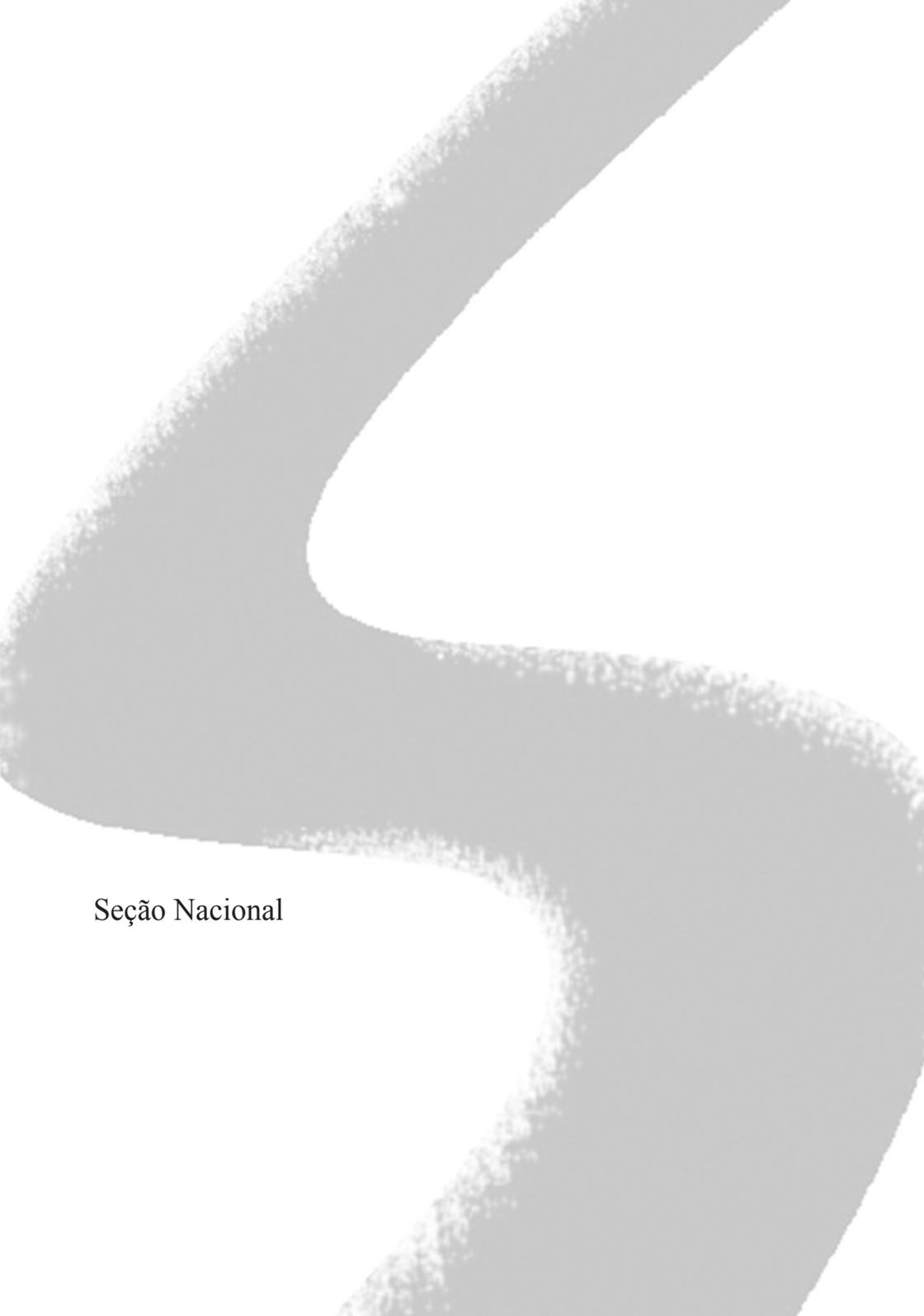
GARCÍA RODRÍGUEZ, María Luisa. **Organización de la escuela infantil**. Madrid: Escuela Española, 1996

HERNÁNDEZ PIÑA, Fuensanta; MAQUILLÓN SÁNCHEZ, Javier. Introducción a los diseños de investigación educativa. En: NIETO MARTÍN, Santiago (Ed.). **Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa**. Madrid: Dykinson. 2012. p. 109-126.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la investigación**. México: Mc Graw Hill, 2010.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier; GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona (Málaga): Aljibe, 1999.

TORÍO LÓPEZ, Susana. Familia, escuela y sociedad. **Aula Abierta**, n. 83, p. 35-52, 2004. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1173765>>. Recuperado el: 2 jun. 2016.



Seção Nacional



Saberes de futuras pedagogas sobre a ludicidade na educação infantil

CLAUDIO WAGNER LOCATELLI¹

ELIANE CRISTINA COUTO DE LIMA²

MAISA HELENA ALTARUGIO³

Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão dos dados da etapa inicial de uma pesquisa de mestrado em andamento acerca das concepções de 19 estudantes de pedagogia, de uma faculdade privada de São Paulo, sobre o uso de atividades lúdicas na educação infantil, obtidas por meio de um jogo de perguntas e respostas. As análises caracterizam as concepções de acordo com o instrumento teórico “dimensões lúdicas”, de Lima (2015), e revelam as origens dos saberes que emergem dessas concepções, de acordo com os referenciais de Tardif (2000, 2010). Nosso objetivo é expor em que medida esses saberes são suficientes ou carregam limitações em função da atual demanda para os futuros profissionais, considerando a complexidade do campo lúdico e sua relevância para o segmento da educação infantil. As conclusões se dirigem para um questionamento da atual formação docente para o magistério, no sentido de incrementar e valorizar a formação lúdica desses profissionais e de articular os saberes que circulam nas atividades docentes.

Palavras-chave: Ludicidade. Saberes do docente. Educação lúdica. Docente em formação. Educação infantil.

Abstract

This paper presents a discussion of the initial data of a master's research in progress about conceptions of 19 teaching students from a private college in the city of São Paulo (Brazil), on the use of playful activities in early childhood education, obtained through a game of questions and answers. Analyses cha-

racterize the conceptions according to the theoretical reference Playful Dimensions of Lima (2015) and reveal the origins of knowledge emerging from these conceptions, according to referential of Tardif (2000, 2010). The goal is to expose the extent to which this knowledge is sufficient or carry limitations due to the current demand for future professionals, considering the complexity of the playful field and its relevance to the segment of early childhood education. The conclusions are directed to a questioning of the current teacher training for the teaching profession in order to increase and enhance the playful training of these professionals and to articulate the knowledge circulating in teaching activities.

Keywords: Payfulness. Teaching knowledge. Teachers training. Playfulness education. Early childhood education.

Resumen

En este trabajo se presenta un análisis de los datos de la etapa inicial de la investigación de maestría en curso, sobre las concepciones de 19 estudiantes de enseñanza de una universidad privada en São Paulo, en el uso de las actividades de juego en la educación infantil, que se obtiene a través de un juego preguntas y respuestas. Los análisis caracterizan las concepciones de acuerdo con el instrumento teórico Dimensiones lúdicas de Lima (2015) y revelan los orígenes del conocimiento que emerge de estas concepciones, de acuerdo con las referencias de Tardif (2000, 2010). Nuestro objetivo es exponer la medida en que este conocimiento es suficiente o limitaciones de carga debido a la demanda actual de los futuros profesionales, teniendo en cuenta la complejidad del campo de juego y su relevancia para el segmento de la educación infantil. Los resultados se dirigen a un cuestionamiento de la formación de profesores actual de la profesión docente con el fin de aumentar y mejorar la formación lúdica de estos profesionales y para articular el conocimiento que circula en las actividades de enseñanza.

Palabras clave: lúdico. Conocimientos del maestro. Educación del lúdico. Formación docente. Educación de la primera infancia.

Introdução

No Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é um documento oficial que, embora caracterizado pela flexibilidade e não obrigatoriedade, orienta escolas e professores para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas pedagógicas voltadas para a etapa inicial da Educação Básica. Entre os cinco princípios

que embasam o documento, considerando as especificidades das crianças de 0 a 6 anos, encontra-se “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p. 13).

Para o RCNEI, é no ato de brincar que se reúne o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e das capacidades de apropriação de conhecimentos. Nesse momento, são mobilizadas e potencializadas a criatividade, a imaginação, a linguagem simbólica e oral, a autoestima da criança, entre outros tantos recursos cognitivos, sociais, afetivos e emocionais. Tomando essas funções e acrescentando as características de divertir e dar prazer (CHRISTIE, 1991; HUIZINGA, 2012) – aspectos que curiosamente não são enfatizados pelo documento –, o ato de brincar na escola deve ser compreendido a partir do caráter educativo assumido pelas instituições de educação infantil.

Nessa perspectiva, os profissionais que atenderão às necessidades educacionais das crianças desse segmento, segundo o documento, devem “ter formação sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço” (BRASIL, 1998, p. 41). Faz parte do perfil desses profissionais – que necessariamente serão graduados em cursos de pedagogia – a formação polivalente que o capacite a “trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 41).

Especialmente no que se refere ao campo do brincar, o papel do professor na instituição infantil reveste-se de extrema importância, uma vez que lhe caberá tarefas que não são triviais. Trata-se de o professor “ajudar a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças” (BRASIL, 1998, p. 28), o que significa, por exemplo organiza:

[...] sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Por meio das brincadeiras observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

[...] organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibili-

dade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Em função do contexto apresentado, nossa pesquisa investigou os saberes de futuras pedagogas, alunas de uma instituição privada de ensino superior situada na cidade de São Paulo, a respeito do uso de atividades lúdicas na educação de crianças. Nosso objetivo é expor em que medida esses saberes são suficientes e sofrem limitações, considerando a complexidade do campo lúdico e a relevância do tema no âmbito do segmento infantil.

Apresentaremos as discussões dos dados coletados na fase inicial da pesquisa, quando iremos caracterizar as concepções das estudantes acerca da ludicidade de acordo com as “dimensões lúdicas” de Lima (2015), além identificar e classificar os saberes contidos nessas concepções segundo suas origens e fontes, a partir dos referenciais de Tardif (2000, 2010).

Com base nos resultados de nossas análises, encaminharemos nossas considerações questionando a atual formação inicial docente no campo da ludicidade destinada aos futuros profissionais da educação infantil, além de sugerir a articulação entre os saberes que circulam nas atividades docentes.

Atividades lúdicas: algumas conceituações

Estudando as inúmeras pesquisas e obras já realizadas a respeito do tema ludicidade, percebemos a grande dificuldade dos autores em conceituar e classificar as atividades lúdicas com precisão. Encontramos caracterizações para o que é considerado jogo e não jogo, e diferenciações entre jogo, brinquedo e brincadeira, por exemplo, nas obras de Kishimoto (1994, 1996), que se baseou em diversos outros autores que exploraram o assunto, como Platão e Aristóteles, na Antiguidade, passando pela Idade Média, pelo Renascimento, até a contemporaneidade, por uma série de especialidades do conhecimento. Isso já demonstra suficientemente a complexidade desse campo.

Por isso, neste trabalho, excetuando os momentos em que nossa análise assim o exija, e para que o leitor não fique à deriva, iremos considerar as definições que encontramos em Dallabona e Mendes (2004, p. 108):

Brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; Jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; Brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; já a Atividade Lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

Mas ainda é importante citarmos as funções assumidas pela atividade lúdica, seja jogo, brinquedo ou brincadeira. De acordo com Kishimoto (1996), a função lúdica envolve diversão e prazer (e até desprazer), quando escolhido voluntariamente, enquanto que a função educativa propõe a construção de algum conhecimento.

No contexto de um trabalho pedagógico, no qual a intenção é reunir as duas funções, a utilização de atividades lúdicas requer a oferta de estímulos externos e a sistematização de conceitos. Esse papel deve ser assumido então pelo professor.

Fazendo uma revisão das pesquisas mais recentes publicadas nas principais revistas brasileiras de educação e apresentadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre 1996 e 2003, sobre a qualidade da educação infantil, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) apontam que a valorização do jogo está entre os temas mais destacados pelos autores dos trabalhos.

Da mesma forma, a formação de professores oferecida pelos cursos superiores de pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica também aparecem como uma das preocupações centrais dos pesquisadores. Nesse aspecto, segundo as autoras:

Parece que já existe uma consciência bastante disseminada de que a oferta existente, tanto no nível do ensino secundário – o curso de magistério – quanto no ensino superior – o curso de pedagogia –, não responde às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 118).

A formação de professores para a ludicidade

Considerando que existe uma inadequação dos cursos oferecidos às necessidades de formação para a educação infantil de um modo geral, somos levados a investigar, especificamente, sobre a formação dos profes-

sionais no que se refere ao conhecimento teórico e prático em torno de um tema de natureza tão complexa, como já demonstramos, que é o da ludicidade na educação.

De acordo com Cunha (2012), a maioria das propostas lúdicas que são levadas à sala de aula pelos professores não passa por nenhuma avaliação prévia ou é proposta sem interações entre a função lúdica e educativa. “O lúdico é uma ciência nova que precisa ser estudada e vivenciada, mas a tendência dos profissionais é achar que sabem lidar com esta nova ferramenta porque um dia já brincaram” (SANTOS, 2001, p. 14).

Lima (2015) construiu um instrumento teórico que denominou “dimensões lúdicas” com base nos principais autores que tratam de ludicidade e de sua relação com o desenvolvimento humano e/ou com a educação. A partir das concepções e conceitos sobre o tema nas obras de Brougère, Callois, Chateau, Elkonin, Huizinga, Kishimoto, Piaget, Vygotsky, entre outros, Lima pretendeu elencar o maior número possível de elementos que caracterizassem uma atividade lúdica, chegando ao conjunto de oito dimensões:

- social: diz respeito à importância das relações sociais que são estabelecidas entre os sujeitos envolvidos em uma atividade lúdica;
- cultural: está ligada ao fato de que a atividade lúdica é uma forma de recriar a realidade e de se conhecer os hábitos dos sujeitos envolvidos, em um dado momento histórico e local das sociedades;
- educacional: trata do potencial de aprendizagem intelectual, emocional e física presentes em uma atividade lúdica;
- imaginária: refere-se à situação imaginária vivenciada pelos participantes, que, simbolizando e criando personagens e ambientes, conseguem dar um sentido próprio à atividade lúdica;
- reguladora: está relacionada diretamente às regras, que podem ser implícitas ou explícitas, mas que regulam e determinam o que é ou não válido na atividade lúdica;
- livre/espontânea: permite que o participante tenha liberdade para escolher seu percurso dentro da atividade, inclusive se deseja ou não participar dela, pois ela deve ser prazerosa, e não obrigatória;
- temporal/espacial: relaciona-se aos espaços definidos para a atividade lúdica acontecer e o tempo previsto para que ela se desenvolva, determinada pelos praticantes ou por um observador externo;

- **diversão/prazer:** aspecto diretamente ligado ao lúdico em sua origem a partir dos sinônimos de divertimento e de alegria, condição para que a atividade mantenha o seu caráter e não se torne uma tarefa.

As dimensões lúdicas foram compiladas com a intenção de servir de parâmetro para os professores avaliarem e selecionarem atividades lúdicas para seus alunos. Assim, essa tarefa deixaria de ser aleatória ou meramente intuitiva, passando “[...] a ser consciente em termos das potencialidades educativas que podem ser trabalhadas e exploradas pelo professor” (LIMA, 2015, p. 28). Nesse sentido, Lima nos sugere que o conhecimento teórico e prático de atividades lúdicas no contexto da educação escolar necessita fazer parte do cabedal de saberes adquiridos pelo professor em sua formação acadêmica, de modo que essa prática seja mais eficiente e satisfatória às crianças.

Saberes docentes e a formação do profissional

“Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?”. Essa é uma das questões que, de acordo com Tardif (2000, p. 5), nos últimos 20 anos, tem estado, em um grande número de países ocidentais, no centro da problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores.

Tentando responder a essa questão, Tardif (2000) identifica que os saberes profissionais dos professores parecem ser plurais e heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, manifestações e conhecimentos bastante diversificados e provenientes de fontes variadas. Outra característica dos profissionais do ensino é que eles utilizam muitas teorias, muitas concepções e técnicas em sua prática, conforme as necessidades e os objetivos que procuram atingir.

Há alguns anos, Tardif (2010) propôs um modelo tipológico para tentar identificar e classificar os saberes dos professores, tentando dar conta do pluralismo do saber profissional e relacioná-lo com os locais de atuação dos professores, tanto em sua formação ou até mesmo onde eles traba-

lham, além, ainda, de evidenciar as fontes de aquisição desses saberes e seus modos de integração do trabalho docente.

Nesse modelo, Tardif identifica cinco tipos de saberes dos professores, resumidamente: a) saberes pessoais, adquiridos da família, do ambiente primevo de sua educação e socialização; b) saberes da formação escolar anterior, ou seja, de sua escola primária e secundária; c) saberes da formação profissional para o magistério, provenientes dos estabelecimentos de formação de professores, dos estágios, dos cursos de reciclagem etc.; d) saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, oriundos das próprias ferramentas e de sua adaptação às tarefas docentes cotidianas; e) saberes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula, na escola e na interação com a experiência de seus pares.

Metodologia

Este trabalho, como parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, teve como público-alvo uma turma de 19 estudantes, entre 25 e 45 anos, do 4º semestre do curso de pedagogia de uma das unidades de uma instituição privada de ensino superior da cidade de São Paulo. Importante destacar que, das 19 estudantes, 100% já tiveram alguma experiência com educação de crianças, seja no trabalho em creches ou pré-escolas, seja no estágio supervisionado obrigatório⁴. Na fase inicial da pesquisa, foi aplicado um jogo denominado “Situação Limite®” (adaptado)⁵ para levantar concepções prévias das alunas sobre ludicidade e sua prática na educação de crianças.

O jogo “Situação Limite”, em nossa adaptação, consistiu: em 19 perguntas, cada uma com quatro alternativas de respostas e com cada jogador recebendo quatro cartões identificados pelas letras A, B, C e D; um tabuleiro; um dado; 19 peões. Um dos jogadores joga o dado e anuncia a pergunta, então os demais declaram suas respostas abertas e simultaneamente, exceto quem jogou o dado, que revela sua opção por último. Os jogadores, cujas respostas coincidem com a do jogador do dado, movem seus peões no tabuleiro com este último, de acordo com o número de casas indicadas pelo dado. Vence o jogo aquele que completar primeiro todo o percurso do tabuleiro. Cada participante que jogar o dado terá que justificar a resposta escolhida. Outros jogadores que quiserem também poderão se manifestar. As respostas de cada um, registradas em folha à parte, e o material videogravado nos serviram de base para as análises.

Uma característica importante desse jogo, embora suas questões tenham sido elaboradas com base em autores que teorizaram sobre o tema da ludicidade, é que não importam as respostas certas e erradas, pois não se trata de averiguar ou conferir os conhecimentos formais dos jogadores, ou seja, a intenção é que os jogadores possam escolher as respostas da forma mais espontânea possível, de acordo com suas crenças, seus conhecimentos prévios, suas experiências de vida, valores pessoais.

Escolhemos um jogo como instrumento de coleta de dados, pois, além de valorizar a prática lúdica das estudantes, nossa hipótese é de que esse tipo de jogo, no qual não há preocupação com certo e errado, aumentam-se as chances de obter respostas mais autênticas do que se tivessem sido recolhidas dos sujeitos a partir de um registro escrito ou na forma de entrevista. Ao mesmo tempo que esse tipo de jogo permite estimular a participação, o debate, o contraponto das ideias e a reflexão sobre o tema tratado, ele cumpre sua função lúdica de divertir e instigar a competição. Além disso, e como não poderia deixar de ser, as oito “dimensões lúdicas” de Lima estão contempladas nesse jogo.

Para este trabalho, selecionamos dez questões que serão analisadas de acordo com duas categorias: a primeira contém cinco questões que abordam o uso de atividades lúdicas na educação infantil e a segunda contém outras cinco questões que envolvem a preparação e a aplicação de atividades lúdicas. Em princípio, comentaremos as respostas numericamente mais frequentes para cada questão. As questões mais polêmicas, ou seja, aquelas para as quais os participantes se dividiram entre duas alternativas, julgamos que também seriam merecedoras de discussão.

Resultados e discussões

Sobre a ludicidade na educação infantil

A seguir, apresentaremos, na Tabela 1, as questões do jogo relativas à categoria que aborda o uso de atividades lúdicas na educação infantil, suas respectivas alternativas e a informação sobre a alternativa obtida com a maior frequência, considerando um universo total de 19 respostas. Iremos comentar as respostas em seus aspectos mais gerais e relevantes com base nas falas das estudantes durante o jogo. Como forma de preservação das identidades, as alunas serão identificadas por letras.

Tabela 1 – Questões, alternativas e frequência de respostas para a categoria uso de atividades lúdicas na educação infantil

Questões	Alternativa A	Alternativa B	Alternativa C	Alternativa D	Freq.
No contexto da educação, o que significa ludicidade?	Um facilitador da aprendizagem	Um mero divertimento	Uma prática que dá muito trabalho	Impossível de praticar na sala de aula	A (18)
Em relação ao trabalho com conteúdos, uma AL pode servir para:	Ensinar um conteúdo novo	Avaliar a aprendizagem dos alunos	Revisar um conteúdo	Todas as alternativas	D (19)
O que você acha da afirmação: “AL deve ser uma atividade voluntária para os alunos”.	Concorda plenamente	Concorda parcialmente	Discorda	Depende da situação	D (14)
De um modo geral, a atividade lúdica na educação infantil serve:	Como recreação	Para desenvolver atitudes	Para ensinar conteúdos escolares	Todas as alternativas	D (14)
As ALs devem ser utilizadas quando?	A qualquer momento	Quando o aluno tiver interesse	Quando o conteúdo for adequado	Quando os alunos estiverem desinteressados pela aula	A (10) C (9)

Legenda: AL = atividade lúdica.

A ludicidade aparece nas concepções da grande maioria das estudantes como um “facilitador da aprendizagem”. É consensual para as licenciandas que os jogos e as brincadeiras na educação infantil permitem que os alunos elaborem melhor seu conhecimento, ao mesmo tempo que também proporcionem divertimento e recreação. A aluna A acrescenta que as atividades lúdicas funcionam como um recurso alternativo que se contrapõe ao habitual modo de aprender fundamentado em decorar os conteúdos. A aluna H reforça seu comentário chegando a citar uma das maiores referências em ludicidade na educação brasileira: “[...] a Kishimoto fala que a criança que brinca se desenvolve integralmente”.

Entre as características mais ressaltadas pelas estudantes para as atividades lúdicas, está a capacidade de promover e de desenvolver atitudes, tais como a interação, a cooperação e a socialização entre as crianças, contribuindo, assim, no sentido da formação do cidadão, especialmente “na educação infantil, lá que se começa a aprendizagem, lá é que começa a construir o cidadão, o ser humano”, de acordo com a estudante P.

Percebemos, em relação às concepções mais gerais sobre a caracterização e a função das atividades lúdicas na educação das crianças, extraídas das falas das alunas, bastante proximidade com as orientações trazidas pelos documentos oficiais da educação infantil, como é o RCNEI. Por ser um documento que normalmente é veiculado nos cursos de formação inicial e/ou também no próprio ambiente profissional, identificamos esses saberes como da formação profissional e do programa usado no trabalho. No entanto, outras referências teóricas sobre ludicidade, como a de Kishimoto, por exemplo, foram citadas apenas pela aluna H.

Questionando as estudantes quanto ao momento mais adequado para a aplicação de atividades lúdicas, foram percebidas divergências entre as concepções. Enquanto para a aluna R “não é toda aula que dá para jogo” e só aplica “se o conteúdo valer a pena”, para outras alunas, “pode ser a qualquer momento” (aluna D), por exemplo, quando “você quer chamar a atenção [das crianças]”, “quando não há interesse [das crianças pela aula]” ou “para fazer uma aula diferente” (aluna L). Essas divergências entre as estudantes estão revelando que jogos e brincadeiras podem ser improvisados e, de certa forma, adaptados às circunstâncias da sala de aula.

Chama-nos a atenção a concepção das estudantes, exemplificada pelas alunas D e L, pois revela um pouco a falta de cuidado com o ato de brincar no contexto da educação infantil, tão valorizado e enfatizado

pelo RCNEI, principalmente no que se refere à atuação pedagógica do professor. No sentido dado pelas estudantes, as atividades lúdicas estariam cumprindo apenas uma função recreativa. Uma hipótese para explicar esse fato pode estar na falta de conhecimento das estudantes sobre a função lúdica e educativa das brincadeiras e dos jogos, os quais, segundo sugere Kishimoto (1994), devem estar em equilíbrio. Nesse caso, citando Lima (2015), a dimensão diversão/prazer parece prevalecer para essas estudantes, ficando de lado a dimensão educativa.

Quanto à maneira improvisada de aplicar atividades lúdicas, principalmente se forem jogos, devemos atentar para a dimensão reguladora observada por Lima, quando se refere à importância da existência obrigatória das regras, mencionada por todos os autores que ela estudou. Para Chateau (1987, p. 66), por exemplo, “a criança ama a regra; na regra ela encontra o instrumento mais seguro de sua afirmação; pela regra, ela manifesta a permanência de seu ser, de sua vontade, de sua autonomia”. Portanto, dada a importância dessa dimensão nos jogos, o professor deve ficar atento e consciente para que não deixe de observá-la, especialmente em um momento de improvisação, quando o risco de que isso aconteça é maior.

Levantando características do conhecimento profissional, Tardif (2000, p. 7) observou que professores não agem apenas movidos por rotinas e receitas, mas, ao contrário, necessitam ter autonomia e que seus conhecimentos “[...] exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas”. No entanto, é necessário que o profissional reflita para “[...] não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los” (TARDIF, 2000, p. 8). Diante de objetivos diversos, no caso dessas professoras, parece que os jogos e as brincadeiras servem como meios para atingi-los. Acontece que não encontramos indícios, nas falas das professoras, de que houve a reflexão necessária; e, mesmo havendo, pensamos que ela deveria estar sustentada em conhecimentos mais sólidos sobre a ludicidade nesse contexto.

Ainda sobre o conhecimento profissional, o suporte teórico oferecido a essas estudantes pela instituição formadora nos pareceu insuficiente para proporcionar-lhes uma reflexão mínima sobre a prática da ludicidade. Analisando a matriz curricular do curso de pedagogia em questão, encontramos apenas uma disciplina de 40 horas (dentro de uma carga total de 3.200 horas), no 3º semestre, dedicada ao tratamento do tema da ludicida-

de. De fato, considerando o que preconiza a RCNEI sobre a necessidade de uma formação sólida para esse setor da educação, e diante da importância e da complexidade do tema, podemos compreender a dificuldade de parte das alunas em referenciar e articular suas concepções e práticas com os saberes profissionais ou acadêmicos.

Outra questão bastante debatida entre as estudantes versou sobre o caráter voluntário dos jogos quanto à participação das crianças. Para as estudantes, as crianças não devem ser forçadas a participar das atividades, mas, quando se recusam, elas precisam ser, de alguma forma, convencidas e estimuladas pelos professores. Nas vozes das estudantes, elas precisariam “achar um caminho que agrade à criança” (aluna H), “colocar desafio para ela poder participar” (aluna L), “buscar saber o porquê de ela não gostar... fazer com que ela se interesse pela brincadeira” (aluna K).

Esse papel mediador do professor na educação infantil, destacado pelas estudantes, é bastante enfatizado pelo RCNEI. Segundo o documento, cabe a ele intervir oferecendo às crianças material adequado, estruturando o espaço e organizando situações que enriqueçam suas competências por meio da observação das brincadeiras.

Porém, segundo Lima (2015), uma dimensão importante para ser observada na aplicação de atividades lúdicas diz respeito ao seu caráter livre e espontâneo. Para Huizinga (2010), a primeira característica do jogo é o fato de ser livre e voluntário. Soares (2013) acrescenta que, se o aluno é obrigado a participar da atividade, o jogo deixa de ser lúdico e, portanto, deixa de ser jogo.

No entanto, embora Leontiev (2006) sugira que a atividade lúdica entre 3 e 6 anos seja a principal promotora do desenvolvimento infantil, para ele o desenvolvimento psíquico não ocorre de forma espontânea e, portanto, precisa ser direcionado.

Para poderem encontrar formas de incluir seus alunos nos jogos e nas brincadeiras, extraímos indícios das falas das estudantes que revelam a necessidade de “conhecer a turma”, de perceber “que cada um tem seu tempo”, como diz aluna H; ou até mesmo de compreender, segundo a aluna H, que a participação da criança nas atividades lúdicas “tem que ser livre”, com pleno direito de “gostar ou não”.

Mas os saberes relativos à capacidade cognitiva, aos interesses e desejos das crianças seriam importantes aos professores para aproximá-las dos jogos, e vice-versa. Em outras palavras, também importam os saberes

sobre as características dos próprios jogos e brincadeiras que serão aplicados. A necessidade de saber escolher jogos adequados às crianças aparece de forma clara, por exemplo, para a estudante H, quando diz: “eu preciso levar algo que faça com que eles se interessem, todos têm que participar”. Para outra estudante, essa necessidade está implícita e aparece na forma de um saber da experiência que teve com uma de suas turmas:

Tem o Rodrigo e a Laura que não sabem ler... não é porque eles não sabem ler que não entraram... eu trabalhei com eles de outra forma... estava a classe inteira brincando e eles não iam brincar? Falei: Não, vamos brincar de outra forma... vocês não vão brincar porque não sabem ler... você não pode fazer isso (aluna G).

No entanto, mesmo considerando a importância dos saberes da experiência das estudantes, eles não nos parecem suficientes para sustentar a escolha de brincadeiras e jogos adequados. Com base na epistemologia genética e nos estágios de desenvolvimento humano estabelecidos por Piaget, Velasco (1996) propõe que devemos respeitar os interesses e as aptidões das crianças em relação à fase em que se encontram quando lhes damos brinquedos ou lhes propomos atividades lúdicas. No desenvolvimento infantil, de 0 até por volta de 7 anos, a criança atravessa períodos que vão desde a necessidade de evolução motora e de exploração dos espaços, passando pelos jogos de “faz de conta”, nos quais faz uso primordialmente da imaginação e da fantasia, até os jogos de regras, quando a criança brinca mais em grupos. Nesse mesmo sentido, Vygotsky (1979) também observa, por exemplo, que, no brinquedo, a criança cria uma situação imaginária e que, na evolução do brinquedo, tem-se a mudança da predominância de situações imaginárias para a de regras.

Segundo Lima (2015), a dimensão cultural também deve ser levada em consideração na escolha de jogos e brincadeiras. O trabalho de observação das crianças em suas brincadeiras faz parte da tarefa de “conhecer a turma” e, conseqüentemente, ajudará o professor a selecionar atividades lúdicas adequadas. Para Caillois (1990), por meio da observação das crianças muito se pode descobrir sobre os próprios hábitos cotidianos e sobre as estruturas basilares da própria sociedade em questão.

No entanto, entendemos que a dimensão cultural também se encontra intimamente articulada com os saberes pessoais das futuras peda-

gogas, ou seja, com a sua educação familiar, com o seu ambiente de vida. Acreditamos que esses saberes, por sua vez, possam estar envolvidos nas escolhas que elas fazem das brincadeiras e jogos para seus alunos. Da mesma forma, isso acontece com os saberes da formação escolar anterior (primária e secundária) dessas estudantes. Para explicar o fato de os saberes pessoais não aparecerem explicitamente nas concepções sobre ludicidade e nas escolhas lúdicas das estudantes, arriscamos supor que as brincadeiras e os jogos por elas vivenciados talvez não guardassem diretamente uma relação com o ambiente escolar, dificultando, assim, uma associação clara entre ludicidade e educação. No mesmo sentido, no caso dos saberes da formação escolar anterior, talvez por uma parca vivência lúdica no ambiente escolar, até mesmo dissociada de situações didáticas e de sua função educativa, essas experiências tenham sido pouco representativas para essas estudantes. Não podemos deixar de considerar também que as atividades lúdicas na escola, tradicionalmente, tiveram seu lugar marcado nas aulas de educação física (SILVA, 2007).

Sobre a preparação e aplicação de atividades lúdicas

Na Tabela 2, semelhantemente à análise anterior, trazemos as questões do jogo relativas à categoria que envolve a preparação e a aplicação de atividades lúdicas.

A maioria das alunas concorda que a aplicação de jogos em sala de aula promove o aumento do interesse dos alunos pelo conhecimento. Porém, a aprendizagem “depende muito do tipo de brincadeira para o tipo de matéria que você está ensinando”, noção endossada pelo saber da experiência da estudante I com seus alunos na faixa de 4 a 6 anos.

Como já destacamos anteriormente, a escolha de jogos e de brincadeiras vai um pouco além do “conhecimento da turma”, estando também ligada ao conhecimento sobre as fases de desenvolvimento da criança – conhecimento a partir do qual teóricos de diferentes correntes epistemológicas atribuem à escola a importante tarefa de transformar o atual estado de desenvolvimento do educando, conduzindo-o a uma elaboração mais aprimorada dos seus conceitos. Assim, aumenta-se a responsabilidade do professor no que diz respeito à aquisição de competências profissionais e, conseqüentemente, das instituições formadoras em relação aos saberes profissionais que elas precisam veicular.

Tabela 2 – Questões, alternativas e frequência de respostas para a categoria preparação e aplicação de atividades lúdicas.

Questões	Alternativa A	Alternativa B	Alternativa C	Alternativa D	Freq.
Na aplicação de AL em sala de aula, é mais provável que aconteça:	Aumento do interesse pelos estudos	Cooperação	Competição saudável	Brigas	A (12) B (3) C (3)
No caso de aplicar uma AL em sala de aula, você prefere:	Aplicar uma AL pronta	Construir uma AL completamente nova	Adaptar uma AL conhecida	Inventar uma AL na hora	C (17)
Antes de utilizar uma AL em sala de aula, você deve:	Realizar um planejamento prévio	Avaliar a qualidade da AL	Verificar se AL está adequada às suas necessidades	Não é necessária nenhuma preparação	A (11) C (8)
Sobre a elaboração de jogos para educação dos alunos, você pensa:	Que existem técnicas para sua elaboração	Que não exige técnica, pois ALs são bem simples	Que exige muita pesquisa por parte do professor	Que basta ter boa vontade	A (9) B (6) C (4)
Para praticar AL, onde você pretende buscar conhecimento?	Na sua experiência de vida	Nos livros e internet	Na sua prática escolar	Em todas as fontes citadas anteriormente	D (17)

Legenda: AL = atividade lúdica.

A maioria das alunas concorda que a aplicação de jogos em sala de aula promove o aumento do interesse dos alunos pelo conhecimento. Porém, a aprendizagem “depende muito do tipo de brincadeira para o tipo de matéria que você está ensinando”, noção endossada pelo saber da experiência da estudante I com seus alunos na faixa de 4 a 6 anos.

Como já destacamos anteriormente, a escolha de jogos e de brincadeiras vai um pouco além do “conhecimento da turma”, estando também ligada ao conhecimento sobre as fases de desenvolvimento da criança – conhecimento a partir do qual teóricos de diferentes correntes epistemológicas atribuem à escola a importante tarefa de transformar o atual estado de desenvolvimento do educando, conduzindo-o a uma elaboração mais aprimorada dos seus conceitos. Assim, aumenta-se a responsabilidade do professor no que diz respeito à aquisição de competências profissionais e, conseqüentemente, das instituições formadoras em relação aos saberes profissionais que elas precisam veicular.

No entanto, o aspecto da competição entre as crianças, especialmente quando “a gente sabe que no fundinho todos querem ganhar” (aluna K) e, por isso, “acabam brigando no final” (aluna J), foi bastante debatido. Mas parece que uma situação de conflito pode ser contornada, de acordo com a estudante K, se o professor colocar em prática o saber da mediação, pois “dá você consegue fazer a competição saudável”. Especialmente no caso de jogos, a mediação do professor deve ser expressa na dimensão reguladora como o elemento que garantirá o cumprimento das regras. Para Messeder Neto (2012), a condição lúdica é limitada pelas regras, o que contribui para o desenvolvimento do comportamento volitivo da criança, uma vez que ela tem que conter seus impulsos para submeter-se às regras do jogo. Por unanimidade, as estudantes optaram por adaptar jogos e brincadeiras conhecidos para suas salas de aula. Parece que elas se sentem mais seguras se o jogo for preparado com antecedência, especialmente “porque muitas vezes você não tem o material necessário para estar trabalhando na sala de aula” (aluna G). No entanto, também encontramos a situação oposta, como a da estudante I:

A sala que eu me encontro eu vivo de improviso, todos os dias você tem que estar improvisando alguma coisa. Eu tenho a colaboração das crianças, elas me ajudam muito, [...] e elas têm 5 anos. [...] já aconteceu da minha chefe chegar e eu estar debaixo da mesa [...] com lençol e ensinar [sobre] o homem das cavernas.

Nesse caso, a brincadeira, diferentemente dos jogos que exigem regras claras, permite uma conduta mais solta, mais livre dos seus participantes e, portanto, mais fácil de ser introduzida em situações improvisadas. No entanto, se existe uma função educativa, como no caso de “ensinar [sobre] o homem das cavernas”, a dimensão educativa e a dimensão imaginária se fazem presentes. Segundo Koudela (2011), os jogos teatrais devem ser experimentados pelos professores como poderoso instrumento para a educação, pois, na representação de papéis em uma situação imaginária, contribui para que os alunos não tenham medo de se expor e de errar.

Fazer um planejamento prévio para a aplicação de um jogo, de acordo com as estudantes, envolve adequá-lo aos interesses, necessidades e capacidades de uma turma. Parece que, para a aluna H, planejar um jogo é tão importante quanto planejar uma aula, trazendo à lembrança um exemplo do saber adquirido em sua formação acadêmica:

Eu lembro quando nossa professora Dora foi falar de plano de aula. E ela falou que uma aula é isso: é [como] planejar uma viagem, tem que haver esse planejamento prévio, preciso estar preparada de alguma forma, né? Então, dentro desse planejamento prévio, eu já sei a dificuldade da minha turma, a faixa etária que eu vou trabalhar. Então não existe dar um jogo sem planejamento.

Paradoxalmente, enquanto que, para a aplicação de jogos e brincadeiras, as estudantes sustentam ser importante previamente “conhecer a turma”, o trabalho de preparação e construção dos jogos e brincadeiras parece não exigir tanta atenção ou cuidados, pelo menos para uma parcela das estudantes que julgam ser atividades simples. Porém, de acordo com a estudante H, que trabalha com crianças de 2 anos de idade, seria necessário que tal tarefa fosse sustentada por um saber acadêmico: “precisa conhecer o que Piaget fala, o que Vygotsky fala, o que Wallon fala”.

De fato, a aluna H nos parece estar bastante consciente da importância de se conhecer autores que elaboraram teorias fundamentais sobre o papel da ludicidade para o desenvolvimento e a educação das crianças. Porém, como o tema da ludicidade foi ampliado por uma gama de outros pesquisadores que se preocuparam em teorizar aspectos como a conceitualização do lúdico, suas tipologias e especificidades, entendemos que esses

conhecimentos poderiam igualmente fazer parte dos saberes que devem ser aproveitados na formação de professores.

Como fontes de conhecimento para a elaboração das atividades lúdicas, era esperado que as estudantes optassem por reunir os saberes pessoais, dos livros (que também podem ser acadêmicos) e da experiência profissional. De fato, cada um desses saberes, em separado, não consegue dar conta da demanda das atividades docentes. Por exemplo, os saberes acadêmicos, segundo Tardif (2000), têm sido alvo de críticas nos últimos 20 anos, principalmente, quanto aos meios pelos quais eles propõem a resolução de problemáticas concretas, que seria pela racionalidade instrumental limitada, cujo lugar passaria a ser ocupado pela racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade e a intuição desempenhariam um papel fundamental nas rotinas profissionais.

De qualquer forma, defendemos que mesmo a subjetividade das práticas, ou seja, a reflexividade, a criatividade e a intuição, deve estar suportada por fundamentos teóricos sólidos. Assim, “o investimento contínuo e a longuíssimo prazo por parte dos professores, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência” (TARDIF, 2000, p. 17), faz parte do movimento dinâmico de integração teoria-prática, tão valorizado no contexto da educação.

Considerações finais

Ao analisar as concepções das estudantes sobre a ludicidade na educação infantil, de forma geral, à luz das “dimensões lúdicas” de Lima, não tínhamos a intenção de identificar noções verdadeiras e falsas. Considerando que o instrumento reúne os principais elementos que caracterizam as atividades lúdicas e que tem como proposta auxiliar os professores na avaliação e seleção de atividades lúdicas para seus alunos, ele nos permitiu revelar quais dessas dimensões são mais valorizadas pelas estudantes e quais deixam lacunas em seu perfil profissional.

Sobre isso, podemos comentar, de um modo geral, que as concepções levantadas são marcadas por vários contrastes, desde o modo de conceber teoricamente a atividade lúdica, suas características e sua importância na educação infantil, até no modo como ela é colocada em prática.

Entre os pontos que podemos destacar, percebemos que as atividades lúdicas ainda são mais valorizadas em sua dimensão de diversão/ prazer, ou seja, por seu aspecto recreativo, talvez porque uma parte das estudantes tenha uma visão simplista sobre jogos e brincadeiras. Atrelada a essa visão, existe uma tendência muito marcante das estudantes de improvisarem os momentos lúdicos com as crianças. Nesse sentido, acabam preteridas as dimensões educativa, reguladora e cultural, que exigem do profissional uma atenção maior ao planejamento, à escolha cuidadosa e prévia de atividades adequadas. O contraste fica aparente quando as estudantes concordam, pelo menos teoricamente, com a necessidade de se conhecer as turmas, de utilizar técnicas e de contar com o suporte do saber acadêmico para a aplicação de atividades lúdicas.

Quando observamos as fontes e as origens dos saberes que emergem dessas concepções, com a ajuda dos referenciais de Tardif, podemos entender melhor esses contrastes. Para justificar a maior parte das respostas, percebemos que as estudantes acessam mais frequentemente seus saberes da experiência profissional e, em outros momentos, os saberes da formação profissional ou os acadêmicos.

Aparentemente, os saberes acadêmicos e os saberes dos programas e materiais usados no trabalho são acessados para dar conta das questões mais teóricas, envolvendo as características e o papel da ludicidade no desenvolvimento e educação das crianças, por exemplo. Os saberes da experiência são mais funcionais quando se trata de discutir problemas ligados ao fazer profissional, no caso, por exemplo, de preparar e aplicar atividades lúdicas. De acordo com Tardif (2000, p. 16), uma característica dos saberes docentes é que eles são situados, isto é, “[...] são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido”. Acreditamos que o fato de as estudantes não terem se referido claramente aos saberes pessoais e aos saberes da formação escolar anterior não significa que tais saberes estejam ausentes nas suas concepções e práticas acerca da ludicidade. Embora tenhamos arriscado algumas interpretações, talvez por meio de uma estratégia adicional ao jogo aplicado, por exemplo, uma entrevista, auxilie-nos no aprofundamento de nossas análises sobre essas questões.

O questionamento que surge a partir dessas conclusões desloca nossa atenção para a formação dessas profissionais em dois aspectos que

julgamos importantes, ambos considerando a complexidade do campo lúdico e sua relevância para o segmento da educação infantil.

O primeiro aspecto diz respeito à valorização da formação lúdica tanto em termos teóricos quanto práticos. Essa formação visaria levar o futuro professor a compreender e executar com mais qualidade e segurança a tarefa de empreender atividades lúdicas com seus alunos, minimizando os conflitos que podem surgir, mesmo em situações que exigem improvisação.

O segundo aspecto chama a atenção para a necessária articulação entre os diferentes saberes que circulam pela atividade docente. Saberes de caráter mais teórico, como os da formação profissional e os dos programas e livros didáticos usados no trabalho, e saberes de caráter mais prático, como os pessoais e da experiência profissional, são naturalmente acessados em situações particulares. No entanto, não podem permanecer dissociados e estanques. Cada um dos saberes agrega valores que não fazem sentido se estiverem separados. Acreditamos, portanto, que cabe à formação acadêmica, ou seja, ao formador de professores, trazer à consciência dos futuros professores esses saberes e trabalhar de modo reflexivo a articulação e a integração entre eles, especialmente dentro da proposta da educação infantil.

Recebido em: 12/04/2016

Revisado pelos autores em: 30/06/2016

Aprovado para publicação em: 12/08/2016

Notas

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática da Universidade Federal do ABC. E-mail: claudio.locatelli@gmail.com

2 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática da Universidade Federal do ABC. E-mail: elicriscouto2010@gmail.com

3 Docente do curso de Licenciatura em Química e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática da Universidade Federal do ABC. E-mail: maisa.altarugio@ufabc.edu.br

4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 explicita no artigo 30, capítulo II, seção II, que: “A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos”.

5 Situação Limite, adaptado do original da Grow de 1980, é um jogo de perguntas e respostas para três a seis participantes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

CHRISTIE, James. Programme de jeux pour les structures prescolaires et les cours primaires. **L'educationa par le jeu et l'environnement**, n. 44, p. 3-6, 1991.

CUNHA, Marcia Borin. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, jan./mar. 2004.

HUIZINGA, Johan. **Hommo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KOUDELA, Ingrid. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LEONTIEV, Alexei. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Aleksandr; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. cap. 6.

LIMA, Eliane Cristina Couto de. **Concepção, construção e aplicação de atividades lúdicas por licenciandos da área de ensino de ciências**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2015.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva. **Abordagem contextual lúdica e o ensino e a aprendizagem do conceito de equilíbrio químico: o que há atrás dessa cortina**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Química, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2012.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Antônia Pereira da. **A importância dos jogos/brincadeiras para a aprendizagem dos esportes nas aulas de educação física**. 2007. 57f. Monografia (Especialização em Esporte Escolar) – Centro de Educação a Distância, Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1381975809-Copia_de_Monografia_Antonia_Pereira_da_Silva.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2016.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **Jogos e atividades lúdicas para o ensino de química**. Goiânia: Kelps, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar, despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprinter, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Fontes, 1979.



Discutindo a concepção de criança com base no filme “Uma professora muito maluquinha”

LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI¹

Resumo

Este texto tem por objetivo discutir a concepção de criança por meio da linguagem cinematográfica, mais precisamente do filme “Uma professora muito maluquinha”, fundamentado no livro homônimo de Ziraldo. O filme se passa na década de 1940, período pós-Segunda Guerra Mundial, na cidade de São João Del Rei, interior do Estado de Minas Gerais. Catarina Roque, a professora muito maluquinha, depois de formar-se, retorna à sua cidade natal para lecionar em uma turma de uma escola primária. Com sua graça, extroversão e beleza, ela encanta a todos na cidade, exceto suas colegas de trabalho e a diretora da escola, que se incomodam com o método de ensino revolucionário utilizado por ela. Em função de sua metodologia inovadora e da forma como trata as crianças, estas se encantaram com Catarina e começam a gostar da escola, de entendê-la como o espaço para descobrir o mundo. Como docente, Catarina não impõe que a aprendizagem ocorra por meio dos livros didáticos, mas, sobretudo, pela experiência, pelos sentidos, pela ludicidade e pela expressão corporal, pois tem consciência de que o corpo em movimento é a matriz do conhecimento.

Palavras-chave: Linguagem audiovisual. Percepção de criança. Educação significativa. Metodologia inovadora. Escola.

Abstract

This paper aims to discuss the child from conception through the cinematic language, more precisely, the movie “Uma professor maluquinha”, in a free translation: “A very nutty teacher”, based on the namesake book by Ziraldo. The film is set in the 1940s, post World War II period, in the city of São João del Rei, in the

state of Minas Gerais. Catherine Roque, the very little crazy teacher, after graduating returns to her hometown to teach in a classroom of a primary school. With her grace, extroversion and beauty charms everyone in the city, except her colleagues and the school director who are bothered by the revolutionary teaching method used by her. Because of her innovative methodology and the way she treats children, kids were enchanted with Catherine and begin to enjoy school, to understand it as the space to discover the world. As a teacher, Catherine does not require learning occurs through textbooks, but especially by the experience, the way, the playfulness and the body language, because she is aware that the moving body is the matrix of knowledge.

Keywords: Audiovisual language. Perception of children. Meaningful education. Innovative methodology. School.

Resumem

Este texto tiene por objetivo discutir una concepción de la infancia por medio de la gramática cinematográfica, más precisamente, de “Una profesora muy loca”, basado en un libro homónimo de Ziraldo. La película se pasa en la década de 1940, período de la segunda guerra mundial, en la ciudad de São João Del Rei, interior del estado de Minas Gerais. Catarina Roque, una profesora muy loca, después de formarse, volver a su ciudad natal para enseñar en una turma de una escuela primaria. Como es una persona graciosa, divertida y bella encanta a todos en la ciudad, excepto entre las personas de su trabajo y la directora, que incomoda con su método de enseñanza revolucionario utilizado por ella. En suma de su metodología de innovación y de la forma como trata los niños, estas se encantarán con Catarina y empezará a gustar la escuela, entenderla como el espacio para descubrir el mundo. Como docente, Catarina no impone la enseñanza por el medio de los libros didácticos, pero, sobretudo, por experiencia, por los sentidos, por el lúdico y por la expresión corporal, por la conciencia de que el cuerpo en movimiento es una matriz del conocimiento.

Palabras clave: Audiovisual lenguaje. Percepción del niño. Educación significativa. Metodología innovadora. Escuela.

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Ai me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós [...]

Graciliano Ramos (2008, p. 91).

Introdução

A ideia de discutir a concepção de criança por meio da linguagem cinematográfica surgiu durante as aulas da disciplina “Educação e infância: concepções e processos de aprendizagem”, ministradas por mim e que sempre ocorrem no 2º semestre, pertencente ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Para disparar as discussões e as reflexões, utilizei, inicialmente, trechos de diferentes filmes, dentre os quais “A professora muito maluquinha”. Concomitantemente, eles foram discutidos à luz dos teóricos estudados, principalmente os que compõem o campo da Sociologia da Infância.

Entendo que discutir a concepção de criança presente nas nossas escolas ainda é um desafio para o professor. Digo desafio, pois, no imaginário de muitos futuros docentes e docentes já atuantes, prevalece a ideia de que o professor é a figura que ensina para alguém que precisa aprender algo. Claro que a função social da escola na figura do professor é ensinar, mas ele também aprende, pois vive momentos e situações diferentes, frequenta lugares diferentes e foi educado com diferentes valores dos de suas crianças. Com isso, elas vêm à escola com saberes que foram adquiridos por meio da educação não formal e informal. Assim, o educador e educando ensinam e aprendem em comunhão, mas, como bem disse Paulo Freire (2004), com o professor sendo o mediador dessa aprendizagem.

Portanto, as crianças chegam à escola com saberes que, muitas vezes, vêm ao encontro dos conteúdos que o(a) professor(a) busca desenvolver no cotidiano. Nesse sentido, é importante que ele(a) possa ouvi-las sobre o que sabem a respeito de um determinado assunto. Além disso, a criança, principalmente na primeira infância, aprende e apreende o mundo por meio do brincar e dos sentidos, manipulando os objetos que estão à sua volta e experienciando situações por meio da brincadeira.

A concepção adotada de criança nos documentos que regem a educação nacional e da qual compartilho a entende como um ser ativo, construtora do próprio conhecimento, que transforma e é transformada pelas ações que exerce no meio em que está inserida; portanto, a escola deve proporcionar espaços onde as crianças possam se expressar e ser ouvidas em suas necessidades. Nesse sentido, temos por objetivo discutir aqui a concepção de criança da professora Catarina no filme “Uma professora muito maluquinha”, uma vez que vai ao encontro da concepção descrita.

Para tal, o texto está dividido em três partes: na primeira, apresentamos a ficha técnica e um breve resumo do filme em questão; na segunda, discutimos a concepção de criança segundo autores da Sociologia da Infância; na terceira parte, relacionamos a concepção de criança apresentada pelos teóricos àquelas da professora Catarina.

O filme “Uma professora muito maluquinha”²

O filme “Uma professora muito maluquinha”, produzido em 2011, foi baseado no livro homônimo que Ziraldo lançou em 1995. Essa obra foi um dos grandes sucessos do autor, vendeu mais de 380 mil exemplares, foi traduzido para o espanhol e também se tornou uma coleção de livros em quadrinhos.

É ambientado na década de 1940, período pós-Segunda Guerra Mundial, na cidade de São João Del Rei, interior do Estado de Minas Gerais. Catarina Roque, a professora maluquinha, ou Cate, como gostava de ser chamada, de 18 anos de idade, protagonizada pela atriz Paola Oliveira, depois de formar-se professora, retornou à sua cidade natal para lecionar em uma turma de escola primária. Com sua graça, extroversão e beleza, ela encantou a todos na cidade, exceto suas colegas de trabalho e a diretora da escola, que se incomodavam com o método de ensino revolucionário utilizado por ela. Também regressaram à cidade o padre Alberto, o Beto, vivido pelo ator Joaquim Lopes, afilhado do Monsenhor Félix, tio de Catarina, personagem estrelado pelo saudoso humorista Chico Anysio.

Padre Beto, além de inspetor de ensino, era amigo de infância de Catarina e, em nome do voto de castidade, reprimiu os impulsos sexuais que sempre sentiu pela professora. Além dele, outros homens se encantaram com a sua beleza, porém foram as crianças que a conquistaram e foram conquistadas por ela. Catarina as tratava com muito carinho, entendia suas necessidades, dava-lhes atenção sempre que necessário e, acima de tudo, as tratava como crianças.

Iniciava suas aulas com uma frase de destaque, que ela escrevia na lousa, e, para incentivar a leitura, oferecia um prêmio a quem lesse mais rápido. Respeitando o ritmo de cada criança, Catarina conseguiu com que todos escrevessem seus nomes, além de aprenderem a ler os letreiros de lojas, cartazes do cinema, manchetes de jornais e anúncios em revistas. Tudo isso de uma forma lúdica e prazerosa.

O filme é narrado por Luizinho, uma criança muito querida que, no início, sofria bullying³ dos colegas – todos os chamavam de Capiiau⁴ –, porém, com a ajuda de Cate, ele ganhou vários amigos. Certa vez, um colega de classe colocou um ovo na cadeira dele e, ao sentar-se, Luizinho o quebrou. Todos riram, porém, a partir desse incidente, Catarina passou a resolver as situações de conflito de forma diferente.

Ela organizou um tribunal na sala de aula para que os próprios alunos se responsabilizassem pela disciplina. As regras de convivência coletiva foram criadas por eles com a mediação da professora, e, quando alguém as desrespeitava, todas as crianças eram convocadas para uma reunião e distribuídas da seguinte forma: uma como advogado de acusação, uma como advogado de defesa, uma como juiz e as demais compunham o júri, e elas mesmas decidiam se culpavam ou inocentavam o réu. Dessa forma, Catarina ensinava cidadania às crianças, uma vez que elas tinham de respeitar as regras de convivência coletiva, sabendo até onde poderiam avançar.

A professora muito maluquinha, que passeava com as crianças pelas lojas da cidade, levou-as, certa vez, ao campo e pediu que um amigo, professor de geografia, desse-lhes aula. Assim, puderam aprender os conceitos de campo, colina, morro, lago e ilha, visualizando a paisagem da cidade.

Baseando-se em uma bobina de cortar papel que um português da cidade inventou para o seu estabelecimento, Catarina construiu uma máquina de ler nos mesmos moldes, adaptada a uma manivela, com o objetivo de estimular ainda mais a leitura. Ao girar essa manivela, as crianças tinham de ler as poesias, sempre mais depressa que no dia anterior.

Certa vez, levou seus alunos ao cinema para assistirem ao filme “Cleópatra, a rainha do Nilo”. Era tudo muito novo para a época. Podemos observar que a professora Catarina já fazia uso da tecnologia como ferramenta diferenciada de ensino.

Com essa metodologia revolucionária, os alunos da professora Cate tiveram acesso à história universal, porém pouco utilizavam os livros didáticos adotados pela escola. Também não fazia questão de aplicar provas às crianças, pois ela avaliava-as continuamente e sabia do potencial e do avanço de cada uma. Em todos os momentos, a professora mediava os conhecimentos das crianças, sem impor uma posição ideológica. Em função de sua metodologia revolucionária, os professores e a diretora da escola se reuniram e assinaram um abaixo-assinado pedindo a afastamento de Catarina.

O filme faz uma crítica ao modelo de educação brasileiro, cujo saber se encontra na figura do(a) professor(a), com as crianças sendo consideradas tábulas rasas, que devem apenas seguir ordens e memorizar os conteúdos ensinados. Catarina busca trabalhar com um método de ensino inovador, permitindo que as crianças expressem a criatividade, além de aguçar a curiosidade delas pelo conhecimento, porém é muito questionada e criticada por colegas de trabalho e pela diretora da escola.

O filme também permite uma crítica à concepção, ainda adotada atualmente, de criança, uma vez que nos deparamos, apesar de muitas mudanças, com uma concepção de criança como ser passivo, obediente às ordens do(a) professor(a), pois contamos com um modelo de escola conteudista que impede que o corpo das crianças se manifeste, que não permite que elas construam seu próprio conhecimento nem que tenham voz e vez. É sobre isso que discorro a seguir.

A concepção de criança segundo a Sociologia da Infância

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (GALEANO, 1999, p. II).

A Sociologia da Infância é um campo teórico da sociologia que busca entender os fenômenos sociais, partindo do estudo da criança, uma vez que a entende como ator social, e a infância, como uma categoria construída socialmente. Montadon (2001), Sirota (2001), Corsaro (2011), Sarmiento e Pinto (1997), Sarmiento (2003, 2004), entre outros, são autores internacionais que trouxeram contribuições valiosas à área da educação.

Em 1990, em Congresso Mundial de Sociologia, alguns desses estudiosos se aventuraram a discutir a infância e a colocaram no centro das reflexões. A partir desse evento, houve um aumento de publicações estrangeiras e, como aponta Sarmiento (2000), passou-se a discutir a infância no desen-

volvimento do pensamento sociológico e refletir por quais razões essa etapa da vida não era colocada em pauta pelas correntes clássicas da sociologia.

Em 1998 e 1999, a Revista *Éducation et Sociétés* publicou a maioria da produção europeia que aborda o campo específico da Sociologia da Infância. Os textos de Sirota (2001) e Montandon (2001), publicados nessa revista, apontam todas as produções realizadas, respectivamente, nas línguas francesa e inglesa.

Para Sirota (2001) tanto a sociologia como a sociologia da educação faziam uma leitura da infância pautada na concepção de Durkheim, o qual entendia que:

[...] as crianças, na condição de alunos, são concebidas apenas como receptáculos mais ou menos dóceis de uma ação de socialização no interior de uma instituição com objetivos claros para o sociólogo (SIROTA, 2001, p. 6).

Analisando as produções dos sociólogos franceses, a autora afirma que a infância é construída por meio de diferentes instituições, entre elas a família e a escola.

Montandon (2001) ressalta que as crianças são atores sociais, portanto a infância deve ser entendida como uma construção social, ou seja, a criança não é um vir a ser, mas está sendo cotidianamente. Isso ocorreu após a análise das produções dos sociólogos ingleses, as quais vêm ao encontro dos resultados encontrados por Sirota. Dessa forma, as duas autoras afirmam que as crianças devem participar dos acontecimentos sociais, pois são seres ativos capazes de produzir conhecimento.

Corsaro (2011), em seu livro “A Sociologia da Infância”, analisa as relações construídas coletivamente pelas crianças entre si e com os adultos, além de como a cultura pode ser reproduzida, compartilhada, criada e recriada. Vale lembrar que os estudos ocorreram com crianças da Itália e dos Estados Unidos. Além disso, traz, nessa obra, o conceito de “cultura de pares”, o qual, segundo ele:

[...] as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...] É particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente (CORSARO, 2011, p. 32).

Entendido dessa forma, a escola não pode privar o diálogo entre as crianças, não pode deixar de ouvi-las e de estabelecer relações cada vez mais próximas com elas. Elas têm muito a nos dizer e se manifestam, segundo Corsaro (2011), de diferentes maneiras: por meio dos brinquedos e das brincadeiras, utilizando livros, lápis de cor, canetas coloridas, tintas e papéis para que possam brincar, ler, desenhar e pintar. Segundo o autor:

[...] ao proteger seus espaços interativos, as crianças acabam percebendo que podem gerenciar suas próprias atividades. Ao negociar quem brinca e quem não brinca, quem está no grupo e quem não está, as crianças começam a compreender suas identidades sociais em desenvolvimento. Tal diferenciação entre pares se torna mais importante ao longo dos anos pré-escolares e é um processo na cultura de pares pré-adolescentes (CORSARO, 2011, p. 165).

O autor também utiliza o conceito de reprodução interpretativa. Isso significa que a criança atua de forma interativa e é menos passiva ou reprodutiva. Para o autor, o termo “interpretativa”:

[...] captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (CORSARO, 2011, p. 31).

Ora, se as crianças internalizam a cultura e são capazes de expressar o que sentem, elas são atores sociais. Nesse sentido, Sarmiento e Pinto (1997, p. 21) ressaltam que:

Os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de atores sociais, têm geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas ações e aos seus contextos.

Para Sarmiento (2003), as culturas da infância devem ser entendidas de maneira distinta da cultura do adulto. As crianças se relacionam com seus pares, com seus brinquedos, com seus modos de entender a vida, portanto suas culturas são:

[...] socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas do tempo, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade (SARMENTO, 2003, p. 4).

Ao abordar as culturas da infância, o autor as explica por quatro eixos estruturantes, a saber: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Por interatividade, Sarmiento (2004) esclarece que a criança vive em diversos núcleos sociais, tais como a família, a escola, a igreja; assim, por meio de diferentes atividades com os seus pares, elas vão formando suas identidades pessoais e sociais. Daí a importância de as crianças se relacionarem entre si, porém sempre mediadas pelo professor, para que a aprendizagem se efetive de forma significativa. A interatividade é definida por “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares” (CORSARO, 1997, p. 114 *apud* SARMENTO, 2004, p. 23).

No que se refere à ludicidade, o autor aponta que o brincar é um dos primeiros componentes das culturas da infância. Assim, “o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2004, p. 26). A brincadeira é a linguagem mais importante da vida da criança, pois, permite que esta expresse suas emoções e consiga dar conta dos acontecimentos, muitas vezes difíceis da vida real.

A fantasia do real propicia que a criança viva diferentes papéis sociais, como ser pai, mãe, professora ou professor, médico ou médica, manicure, super-heróis etc., possibilitando que ela apreenda o mundo e compreenda como os fatos ocorrem.

Quanto à reiteração, Sarmiento (2004) destaca que o tempo da criança sempre permite novas possibilidades, o qual pode ocorrer no plano

sincrônico, isto é, as rotinas e situações podem ser recriadas a qualquer momento, e no plano diacrônico, por meio da transmissão dos jogos, brincadeiras e rituais “[...] das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo” (SARMENTO, 2004, p. 29). O tempo da criança difere do tempo do adulto, portanto ela faz o que gosta e deixa de fazer o que não gosta no momento em que assim decidir.

No Brasil, quando nos referimos à concepção de criança sob a perspectiva da Sociologia da Infância, é impossível deixarmos de abordar o texto “As trocinhas do Bom Retiro” de Florestan Fernandes (1979), uma vez que esse escrito aponta de maneira detalhada as trocinhas, as brincadeiras, os folclores e folguedos infantis da década de 1940. O autor buscou evidenciar os processos de socialização das crianças fazendo um paralelo entre “cultura infantil” e “cultura adulta”. Segundo Abramowicz (2015), a análise minuciosa feita por Florestan sobre as brincadeiras infantis evidenciou, àquela época, questões que estão nos debates atuais, tais como: relações de gênero, de sexualidade, de etnia, de raça, de classe social e da cultura infantil.

Abramowicz (2015, p. 16) ressalta que Florestan Fernandes entende a infância como “[...] um meio social de socialização das crianças. Ou seja, a infância é uma estrutura social e, desse modo, é singular [...]”. Isso significa que cada criança é única, tem seu modo de agir e de pensar, portanto devemos entendê-las em suas especificidades. O texto de Florestan foi o disparador da Sociologia da Infância, a qual se constituiu como campo teórico a partir de 1990. Segundo Quinteiro (2002, p. 152), Florestan Fernandes entendia a educação e a cultura infantil, do seguinte modo:

Concebendo a educação como um sistema de aquisição de elementos culturais, podemos estudar a educação das crianças também como um processo de seus próprios grupos, através de atualizações da cultura infantil (nos folguedos em geral). Mas não se trata, simplesmente, da aquisição de elementos culturais. O importante, para o sociólogo, é que esses elementos, adquiridos pelas crianças em seus próprios grupos, são justamente os padronizados pelo grupo social, correspondendo aos usos e costumes das pessoas adultas. Desse modo, o grupo infantil se apresenta, ao pesquisador, como um grupo de iniciação, ou como uma antecipação à vida do adulto.

Muitas autoras brasileiras contribuíram desde a década de 1970 para a constituição desse campo no Brasil, tais como: Maria Machado Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Sonia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Ana Lúcia Goulart de Faria e Ethel Volfzon Kodminsky⁵.

Infelizmente, não há como, nesse momento, fazer uma análise dos trabalhos dessas pesquisadoras, porém seus textos, abordando diferentes temáticas, trazem contribuições importantes para o entendimento da construção da Sociologia da Infância no Brasil. Apontaremos a seguir as temáticas que foram e são desenvolvidas pelas autoras mencionadas.

As principais temáticas da produção de Maria Malta são: marginalização cultural e acesso à educação infantil; definição de uma política de atendimento às crianças de 0 a 6 anos; qualidade na educação infantil. A preocupação da autora recai sobre as formas de atendimento para crianças pequenas e sempre procurou articular a pesquisa teórica aos dados da realidade observada na pesquisa empírica.

Quanto às produções de Fúlvia Rosemberg, foram eleitas as seguintes temáticas: mulheres e crianças; a escolha pelos grupos oprimidos; a construção de novas perspectivas sobre a criança e para a infância; crianças, mulheres e negros(as); educação infantil e a abertura política no Brasil; enfrentamento e combate às discriminações raciais e de gênero. Os escritos da autora voltaram-se contra a desigualdade social, gênero e raça, impactando, sobremaneira, os estudos sobre a educação infantil.

As produções de Sonia Kramer se enquadram nas seguintes temáticas: uma análise crítica do papel da pré-escola no Brasil; educar contra a barbárie; formação de professores e a educação infantil; infância e a pesquisa com crianças. A autora teoriza sobre a luta contra a barbárie e a desigualdade social, temas que entrelaçam sua vida pessoal, sua prática militante e teórica.

As temáticas abordadas por Kishimoto são: história, educação infantil e políticas públicas; jogos, brinquedos e brincadeiras, articulando experiências (práticas pedagógicas entre o Brasil e o Japão); pedagogias para a infância e a educação infantil (aspectos formativos e teóricos). A autora oferece, por meio dos seus escritos, possibilidades de compreensão do modo pelo qual as crianças se apropriam dos brinquedos quando brincam. A temática dos jogos, brinquedos e brincadeira são centrais em seus trabalhos, porém a autora também estuda a formação de professores e as questões de gênero.

As produções de Ana Lucia Goulart de Faria foram divididas em quatro temáticas: a perspectiva marxista e a obra “Ideologia do livro didático”; políticas de educação infantil; a criança produtora de cultura; linguagens infantis; pedagogia da infância; formação docente. Esses últimos temas se entrecruzam na obra da autora.

Para Faria, a pedagogia da infância pressupõe professores com boa formação, capazes de reconhecer e de valorizar a riqueza das linguagens infantis em espaços públicos.

Os escritos de Ethel Volfzon Kosminsky, considerada precursora da Sociologia da Infância no Brasil, abordam as seguintes temáticas: temas em debate sobre crianças e suas infâncias (da desigualdade social ao sujeito de direitos); metodologias e pesquisas com crianças, gênero e feminismo; a migração como ruptura (mulheres, infância e a condição judaica). Os textos da autora estão voltados às pessoas que sofreram e sofrem opressão.

Diante do exposto, contamos hoje com uma vasta produção sobre a infância, portanto não há mais como deixar de considerar a criança como um ser ativo e que constrói seus conhecimentos e suas culturas nas relações que elas estabelecem com o meio em que está inserida.

A professora Catarina e seu entendimento sobre a criança

Busco, neste momento, discutir a concepção de criança adotada pela professora Catarina no filme “Uma professora muito maluquinha”. Desde sua chegada à escola primária, Cate delegou às crianças suas responsabilidades e as permitia conhecer o mundo com o próprio olhar. De tão maravilhadas que ficavam, seu aluno Luizinho conceituou “aula” da seguinte maneira: “Uma grande aventura, uma história para não esquecer nunca”. Veremos, por meio das atividades propostas por Cate, por que as aulas eram entendidas como histórias para nunca esquecer.

De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010), etimologicamente o verbete “aula” em latim significa:

1. corte, 2. sala em que se leciona; sala de aula, classe, 3. Lição ou exercício ministrado pelo professor num determinado espaço de tempo; 4. Explicação proferida por professor ou por autoridade competente perante um grupo de alunos ou um auditório.

Assim, a palavra “aula” sugere atividades que se desenvolvem em espaços fechados por pessoas que têm competência em proferir a palavra. Portanto, partindo dessa conceituação, aula é algo dado, recebido, pronto, sem a participação, no nosso caso, das crianças. Nessa perspectiva, Sarmiento (2009, p. 22) considera que:

As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas coletivas conformadas pela e na cultura adulta.

Tal conceituação não se mostra adequada ao que a professora Cate concebia como aula, uma vez que ela dava voz aos seus alunos e também se colocava no lugar de aprendiz, portanto o ensino ocorria de forma horizontal, com crianças e professores(as) aprendendo e ensinando ao mesmo tempo. Para ela, a aula era concebida como reprodução interpretativa, conceito cunhado por Corsaro (2011), já comentado neste texto e que se contrapõe à visão de reprodução passiva. Assim, para a professora Cate,

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2000, p. 152).

Como dito anteriormente, o filme se desenrola na década de 1940 e, no Brasil, não havia literatura da área da sociologia que colocasse a criança no centro das reflexões e como sujeitos de direitos. Portanto, podemos dizer que, professoras como Cate, à época, poderiam ser consideradas progressistas e à frente do seu tempo.

A professora Cate permitia que as crianças entrassem em contato com diferentes realidades ao propor passeios pela cidade, aulas em conta-

to com a natureza, assistir a filmes, atividades diferenciadas na própria sala de aula, leitura de diferentes gêneros literários, dramatizações, aprendizagem da tabuada por meio de música, entre outros. Com essas atividades, a aprendizagem se concretizava, pois Cate possibilitava que as crianças partilhassem os mesmos espaços, relacionando-se umas com as outras de maneira distinta da dos adultos, usando suas próprias expressões.

Houve uma passagem na qual as crianças dramatizaram o filme “Cleópatra, a rainha do Nilo” que viram no cinema. Enquanto Catarina assistia à encenação de suas crianças, comentou com uma colega de trabalho: “A peça é deles, eu não dei nenhum palpite”, mostrando, dessa forma, o quanto elas eram capazes de criar e recriar. Quanto a isso, Kramer (2000) comenta que, quando o(a) professor(a) permite a leitura de um livro, de uma pintura ou de um filme para além do aqui e agora, ele(a) valoriza a dimensão da experiência. Para a autora:

[...] trata-se de uma prática que produz uma ‘reflexão sentida’ de um coração informado sobre aspectos essenciais da vida, prática compartilhada – ainda que seja com o autor – daquilo que a gente pensa, sente ou vive; que provoca a ação de pensar e sentir as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores; que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça ou o combate à injustiça; que resgata valores desprezados hoje, como generosidade e solidariedade (KRAMER, 2000, p. 10).

Com o teatro, as crianças se empolgaram e quiseram ler mais sobre o Egito. Foi a partir dessa curiosidade que Cate levou à escola a “Enciclopédia Nacional”, para que elas pudessem pesquisar tudo aquilo que a curiosidade infantil permite. Nesse sentido, Kramer (2000) aponta que, em todas as etapas da escola básica, deveria circular culturas, ou seja, as tradições culturais, os costumes e os valores dos diferentes grupos, pois, para a autora, é a pluralidade de experiências que singulariza o ser humano, seja:

[...] na dança, na música, na produção de objetos, nas festas civis ou religiosas, nos modos de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, roupas, nas trajetórias contadas pelas famílias, grupos, etnias, na literatura, no cinema, arte, música, fotografia, teatro, pintura, escultura, nos museus, na arquitetura (KRAMER, 2000, p. 8).

Em um certo dia, Cate pediu que as crianças procurassem no globo terrestre o país Cabacalan. Trata-se de um país que não existe, mas a vontade de encontrar fazia com que elas estudassem o globo e se familiarizassem com outros países e continentes. E assim foram aprendendo geografia, além das aulas ao ar livre nas quais elas visualizavam o lago, as montanhas, a ilha. Enquanto vislumbravam a paisagem maravilhosa, Cate explicava os diferentes conceitos geográficos. Quanto a isso, Luizinho disse: “A sala de aula poderia ser do tamanho do mundo inteiro”.

Kramer (2000) defende que crianças e adultos possam aprender com a cultura e a arte, com os livros, com a história, com a experiência acumulada, uma vez que tal experiência resgata as diferentes trajetórias de vida, provoca discussões referentes aos diferentes valores e crenças, possibilitando uma reflexão crítica da cultura que os seres humanos produzem a cada momento.

A professora fez uso da ludicidade em todas as atividades propostas, pois tinha consciência de que a aprendizagem, quando significativa, faz sentido e ocorre de fato. O lúdico sempre se fazia presente no cotidiano de Cate, pois ela tinha consciência de que é a dimensão lúdica que caracteriza o ser humano. Para a criança, o brincar é a atividade mais importante, representa a alegria e desenvolve os aspectos social, emocional e cognitivo.

Em uma outra atividade, a professora Cate pediu que as crianças escrevessem o nome do colega que estivesse ao lado. Isso para elas foi uma novidade e o entusiasmo foi geral. Catarina fazia com que as crianças se socializassem, pois todas as atividades exigiam a participação da turma e conversas entre elas. Cate tinha plena noção de que:

Brincar com o outro [...] é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, ampliam os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor (BORBA, 2007, p. 41).

Podemos perceber que, ao permitir que as crianças brinquem e fantasiem o real, por meio das histórias contadas, das brincadeiras, das encenações, a professora propicia que elas atribuam significados aos fatos e, assim, construam sua visão de mundo, que é diferente da visão de mundo dos adultos. Além disso, elas elaboram suas próprias hipóteses e vivenciam

os diferentes personagens, como fizeram ao encenar o filme “Cleópatra”. A fantasia do real permite que o mundo real e o da fantasia sejam um só, possibilitando que a criança se distancie do mundo real quando há algo que a incomode. Cate, mesmo vivendo em outra época, tinha a consciência do que Sarmiento (2004, p. 24) aponta:

A convivência com seus pares, através de rotinas e da realização de atividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Essa partilha de tempos, ações e representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.

Cate fazia atividades de adivinhação. Ela utilizava máscaras e gestos de personagens da história universal, tais como Camões, Tiradentes e Hitler, além de um telão com as palavras escritas erradas para que as crianças percebessem os erros. Quanto a isso, Luizinho disse: “Ela continuava inventando coisas novas para a gente entender a vida”. Em outras palavras, Catarina entendia que as crianças:

[...] são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino e feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele (FARIA; FINCO, 2011, p. 41).

Cate iniciava as aulas sempre com uma frase na lousa e, um dia, escreveu: “Debaixo da última carteira tem um presente. Quem ler essa frase primeiro pode ir lá pegar o presente”. Apenas um aluno leu o que estava escrito na lousa, por isso, a partir daquele dia, todos prestavam muita atenção aos escritos da professora. Portanto, aguçar a curiosidade das crianças

é a mola propulsora do cotidiano profissional de Cate. Ela sabia que, ao dar vez e voz, elas seriam capazes de ultrapassar seus limites; e mais, provocava para que as situações conflituosas fossem resolvidas entre as próprias crianças, pois entendia que elas conseguiriam resolvê-las.

Todas as crianças, no final do ano, receberam medalhas de ouro: ou pela simpatia, ou pelo carisma, ou pela amorosidade, até por ser campeão de cuspe a distância. Isso significa que Cate valorizava tudo o que elas fossem capazes de fazer, mostrando que eram diferentes e que cada uma se sobressaía em um aspecto. Portanto, ensinava-as a respeitar as individualidades.

A motivação era geral e as crianças não queriam voltar para casa. A diretora se irritava, pois percebia que Cate conseguia a atenção e o respeito dos alunos, então, em um certo dia, disse: “Vamos parar com essa felicidade”. A alegria das crianças em aprender e em comparecer às aulas, assim como da professora em lecionar, incomodava os demais profissionais da escola. As crianças e a professora foram impedidas de ser felizes cada qual ao seu modo. Elas teriam de seguir normas de conduta rígidas e o currículo estabelecido pela escola e aprovado pela Secretaria da Educação, sem levar em consideração as especificidades de cada uma. Tudo que fugia à regra era motivo de reclamação. Os corpos tinham de voltar a ser dóceis (FOUCAULT, 2009), as atividades, memorizadas e realizadas sempre da mesma forma, ou seja, a exigência dos dirigentes da escola se baseavam em uma educação bancária (FREIRE, 2004), impedindo-as que problematisassem e refletissem sobre os mistérios da vida.

Nessa perspectiva, Sarmiento (2011, p. 588) ressalta que:

[...] a criança morre, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural.

Catarina era contra dever de casa. Ela dizia: “O que têm de aprender, aprendem na escola. A que horas elas vão brincar?”. Ela valorizava o lúdico e a expressão da criança. Também se recusou a avaliá-las por meio de provas. Dizia: “Eu acredito que meus alunos não precisam fazer pro-

va”. Ela os avaliava constantemente e, por isso, conhecia o potencial de cada um. Por causa de sua conduta e da metodologia revolucionária que utilizava, foi convidada a se retirar da escola.

A mensagem que o filme nos comunica é a de que crianças não são infans, ou seja, sem fala; pelo contrário, elas possuem múltiplas linguagens e, por meio delas, expressam sentimentos e emoções, são capazes, de forma autônoma, de significar suas experiências cotidianas pelas suas próprias ideias, pois é o significado que elas dão às coisas que gera novos significados. Nesse sentido, o papel do adulto não deve ser minimizado e, assim como Cate, deveria mediar as atividades a fim de ativar competências, habilidades e criatividade das crianças.

Considerações finais

Este texto teve por objetivo discutir a concepção de criança por meio da linguagem cinematográfica, utilizando como apoio o filme “Uma professora muito maluquinha”, fundamentado no livro homônimo de Ziraldo.

Foi possível notar que, mesmo em uma época em que as crianças ainda não eram muito valorizadas, a professora Catarina tentava de todas as formas dar voz e vez a elas, respeitando e valorizando todos os seus aspectos e suas individualidades.

Como docente, Cate não impôs que a aprendizagem ocorresse por meio dos livros didáticos, mas, sobretudo, pela experiência, pelos sentidos, pela ludicidade e pela expressão corporal, pois tinha consciência de que o corpo em movimento era a matriz do conhecimento. Porém, em nenhum momento, isentou-se do seu papel de profissional, tornando a aula um espaço de *laissez-faire*. Nunca deixou de mediar as ações das crianças, pois este é o papel do adulto nesse processo: ser parceiro fazendo as atividades com elas, e não para elas. Cate entendia a criança como um ser em construção, que está sendo, e não um vir a ser. Por esse motivo, proporcionava atividades diferenciadas nas quais elas podiam se expressar no aqui e agora, e não pensando no que elas poderiam oferecer futuramente.

Acreditava no potencial de cada uma, pois as observava e as avaliava continuamente. Catarina, a professora muito maluquinha, foi assim chamada por estar à frente do seu tempo, propiciando atividades pedagógicas que envolviam as crianças e proporcionando, dessa forma, uma aprendizagem significativa.

Vale lembrar o quanto foi gratificante para mim e para os mestrandos(as) a disciplina “Educação e infância: concepções e processos de aprendizagem” por mim ministrada, como já referido. Os(as) alunos(as), como eles(as) mesmos(as) disseram, passaram a conceber a infância sob outro prisma, perceberam o quanto ainda tinham solidificado uma concepção ingênua de infância, na qual as crianças não podiam ser partícipes de suas ações. Por mais que tivessem conhecimento de que deveriam ter um outro olhar para as crianças, acabavam, muitas vezes, no cotidiano escolar, agindo com resquícios de uma concepção de outrora.

O debate sobre as cenas dos diferentes filmes assistidos, atreladas aos textos de vários autores que tratam da Sociologia da Infância, citados neste artigo, possibilitou uma reflexão crítica do papel da criança na sociedade, o que permitiu uma discussão muito rica, pois, ao analisarem as cenas, os discentes percebiam o quanto era possível mudar a cultura escolar, desde que seja realizado um trabalho sério por parte de todos os envolvidos. Os(as) mestrandos(as) e eu estamos ressignificando nossas práticas, uma vez que temos a possibilidade de trocar e construir saberes pautados nas múltiplas experiências.

As discussões e as reflexões geraram, ao final da disciplina, um compêndio de artigos denominado “Educação e infância: uma leitura por meio da linguagem cinematográfica”, no qual, individualmente ou em duplas, os(as) mestrandos(as) escolheram um filme ou documentário para analisar tal como foi aqui apresentado.

Recebido em: 18/03/2016

Revisado pelo autor em: 31/05/2016

Aprovado para publicação em: 12/08/2016

Notas

1 Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). E-mail: vercelli.ligia@gmail.com.

2 Ficha técnica: Título original: Uma professora muito maluquinha. Ano de produção: 2011. Direção: André Alves Pinto e César Rodrigues. Roteiro: Ziraldo. Produção: Diler Trindade. Prêmio: Grande Prêmio do Cinema Brasileiro - Melhor Filme Infantil. Elenco: Paola Oliveira, Chico Anysio, Suely Franco, Joaquim Lopes, Ricardo Pereira, Max Fercondini, Augusto Madeira, Larissa Bracher, Ziraldo, Neusa Rocha, Marcio Afonso, Ana Beatriz Caruncho, José Carlos e Jennifer de Oliveira.

3 Bullying é um termo de origem inglesa utilizado para [...] “qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos quanto de meninas. Dentre esses comportamentos podemos destacar as agressões, os assédios e as ações desrespeitosas, todos realizados de maneira recorrente e intencional por parte dos agressores” (SILVA, 2010, p. 21).

4 Nome atribuído ao caipira em Minas Gerais.

5 Os artigos das autoras citadas com suas respectivas análises podem ser encontrados no livro “Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias” de Anete Abramowicz, publicado em 2015 pela Editora da UFSCar.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. (Org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2015.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 33-46.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Florestan. “As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro”. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Rio de Janeiro: LP&M, 1999.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: OMEP, 2000.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Mediafashion, 2008. (Coleção Folha Grandes Escritores Brasileiros, 16).

SARMENTO, Manuel. **Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004.

_____. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

_____. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, Ana Beatriz. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.



História da ciência e ensino socioculturalmente contextualizado: o que pensam os futuros professores de Ciências?

LEONARDO ANDRÉ TESTONI¹
HÉLIO ELAEL BONINI VIANA²

Resumo

O presente artigo busca explorar a proposta de articulação entre a inserção da história da ciência (HC) no ensino e o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos de conteúdo (PCK) por parte de futuros professores de Ciências em sua formação inicial. O desenvolvimento do PCK, de acordo com o modelo adotado neste artigo, busca articular as dimensões do conteúdo, pedagógicas e contextuais do tópico a ser ensinado, procurando, dessa forma, um recorte fundamentado e coerente do conhecimento a ser abordado, contextualizando-o, além de elencar estratégias pedagógicas adequadas, sempre se levando em consideração o entorno cultural contextual em que a intervenção didática será realizada. Nessa linha, a HC apresenta características peculiares que, inseridas no ambiente educacional, podem favorecer o desenvolvimento dos componentes do PCK, originando um saber mais profundo e sólido, possibilitando o desenvolvimento profissional do futuro professor de Ciências. Do ponto de vista metodológico, analisaram-se os conhecimentos de conteúdo e pedagógicos desenvolvidos por graduandos que iniciavam a licenciatura em Ciências em uma universidade pública brasileira. Por meio da análise do conteúdo produzido por eles, foi possível identificar elementos que remetem a seus PCK, quando do planejamento de aulas que utilizavam a HC. Palavras-chave: Significância dos conteúdos. História da ciência. Formação docente. Contexto cultural.

Abstract

This article seeks to explore the proposal for coordination between the insertion of the History of Science in teaching and the development of Pedagogical Content

Knowledge (PCK) by future science teachers in their initial training. The development of PCK, according to the model adopted in this work seeks to articulate the dimensions of content, pedagogical and contextual topic being taught, seeking thus a cut reasons and consistent knowledge to be addressed, as well as to list strategies pedagogical appropriate, always taking into account the contextual cultural environment where didactic intervention will take place. Along these lines, the History of Science (HC) has peculiar characteristics, which inserted in the educational environment, may favor the development of PCK components, resulting in a deeper knowledge and solid, enabling the professional development of future science teacher. From a methodological point of view, it was tried to analyze the knowledge and pedagogical content developed by undergraduates who started the course of Sciences in a Brazilian public university. By analyzing the content produced by them, it was possible to identify elements that refer to their PCK when planning classes that used the HC. Keywords: Significance of contents. History of Sciences. Teacher training. Cultural context.

Resumen

Este artículo trata de explorar la relación propuesta entre la inserción de la Historia de la Ciencia en la enseñanza y el desarrollo de contenido pedagógico del conocimiento (PCK) por futuros profesores de ciencias en su formación inicial. El desarrollo de PCK, de acuerdo con el modelo adoptado en este trabajo busca articular las dimensiones de contenido, tema pedagógico y contextual que se enseña, buscando así un corte razonada y coherente de conocimientos que deben abordarse, contextualizándose, así como a la lista de estrategias de enseñanza apropiadas, siempre teniendo en cuenta el entorno cultural del contexto en que se llevará a cabo la intervención didáctica. En esta línea, la Historia de la Ciencia (HC) tiene características únicas, que insertan en el ámbito educativo, puede favorecer el desarrollo de los componentes del PCK, lo que resulta en una más profunda y sólida, lo que permite el desarrollo profesional del futuro profesor de ciencias. Desde un punto de vista metodológico, hemos tratado de analizar el conocimiento y el contenido pedagógico desarrollado por los estudiantes que iniciaron la Licenciatura en Ciencias en una universidad pública brasileña. A través del análisis de los contenidos producidos por ellos, fue posible identificar los elementos que hacen referencia a su PCK en la planificación de lecciones que utilizaron el HC.

Palabras clave: Importancia de los contenidos. Historia de la Ciencia. la formación del profesorado. contexto cultural.

Introdução

Os professores de Ciências, de maneira geral, veem-se diante de uma crise escolar, que culminou com a perda de poder e consideração da profis-

são (FOUREZ, 2003). Estudos sobre a formação docente elencam a deficiência nos cursos de licenciatura e naqueles que se propõem à continuidade formativa. Como exemplo, Abib (1996) apresenta como grandes problemas dessa formação a desarticulação entre a teoria aprendida na universidade e a prática escolar, além da pouca relação entre a academia e a escola básica. Como resultado, os profissionais formados entram no mercado de trabalho reproduzindo uma prática docente que desarticula conteúdos, centrada em abordagens tradicionais e acríicas (TESTONI; ABIB, 2014).

Nesse sentido, o espaço destinado à formação inicial do docente de Ciências deve ser um ambiente propício ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, mediante a reflexão e a tomada de consciência deste com elementos de seu repertório, contribuindo para evoluções conceituais, seja no campo do conteúdo específico, seja no campo pedagógico.

Nota-se que a formação docente, devido ao próprio cotidiano da profissão, deve permitir o máximo de inserções práticas, promovendo o encontro do futuro professor com seu ambiente e situações profissionais o quanto antes. Tal aproximação permite ao licenciando lidar com a realidade encontrada no sistema educacional atual, possibilitando o surgimento de conflitos e lacunas que, com orientação adequada, possam contribuir para seu desenvolvimento docente.

Entretanto, é importante salientar que tais atividades práticas (como os estágios) devem ser supervisionadas e encaminhadas com coerência e fundamentação, buscando elementos que possibilitem ao futuro professor uma vivência próxima do real, desenvolvendo saberes que se tornarão inerentes ao exercício da profissão.

A proposta destacada neste artigo vai ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação (BRASIL, 2003), quando propõe, por meio da utilização de elementos de história da ciência (HC), uma possibilidade para que o futuro professor reflita acerca do contexto específico em que atuará, elencando elementos de conteúdo e estratégias pedagógicas adequadas.

Como já mencionado por pesquisadores da área, a HC traz questões de humanização, contextualização e criticidade (MATTHEWS, 1995), que se traduzem em aspectos frutíferos para a formação do professor de Ciências, favorecendo uma riqueza de possibilidades de recortes e intervenções didáticas em determinado contexto educacional, possibilitando, assim, o desenvolvimento de seus conhecimentos pedagógicos de conteúdo (PCK).

Saberes docentes e conhecimentos pedagógicos de conteúdo: algumas considerações

A pesquisa em formação docente, há décadas, busca elementos que possam abarcar habilidades, conhecimentos ou práticas do considerado bom professor. Uma das vertentes dessa linha de estudos leva ao conjunto dessas características que permitiriam um docente exercer sua função profissional.

Focalizando a formação de professores, Tardif e Raymond (200) assumem os chamados saberes docentes como um conjunto específico de conhecimentos em processo de construção ao longo da vida profissional. Esses saberes estariam assim organizados: (a) profissionais (relativos à ciência da educação), (b) disciplinares (relativos ao conhecimento do conteúdo ensinado), (c) curriculares (relativos à construção do currículo) e (d) experimentais (relativos à experiência docente em seu cotidiano profissional).

Em um viés mais específico, no início da década de 1980, Lee Shulman (1986) divulgou o conceito do conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK)³, definindo-o como:

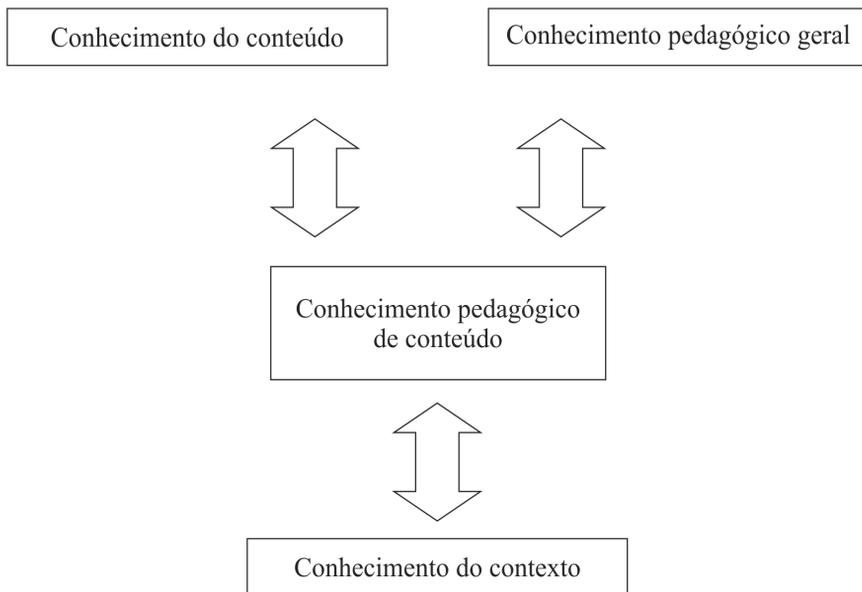
Um caminho [...] no que diz respeito ao conteúdo e sua transformação em instrução para que os alunos [...] [e assim] distinguir o entendimento do conteúdo e sua transformação em instrução para que os alunos [...] [e assim] distinguir o entendimento do conteúdo de um especialista quando comparado com um professor (SHULMAN, 1986, p. 8).

Nesse contexto, o PCK, de acordo com a visão inicial de Shulman, pode ser concebido a partir da conexão de conhecimentos específicos de uma dada área com aqueles que abarcam elementos pedagógicos.

Contemplando as externalidades, Grossman (1990) dividiu o PCK em quatro grandes categorias de conhecimento: a) conteúdo; b) pedagógico geral; c) propostas e programas de ensino; d) contexto. Como pode ser observado na Figura 1, todas essas categoriais encerrariam a mesma importância para a formação docente. Seguindo a mesma linha de Grossman, Cochran, DeRuiter e King (1993, p. 710) destacaram que: “para se possuir um bom PCK é necessário ter um bom conhecimento do conteúdo, não sendo, entretanto, um fator suficiente”. Além desses aspectos,

Cochran, DeRuiter e King também sinalizaram para a estreita relação entre a experiência e os níveis de PCK – professores em início de carreira apresentariam uma menor complexidade em seus PCK.

Figura 1 – Esquema de PCK.



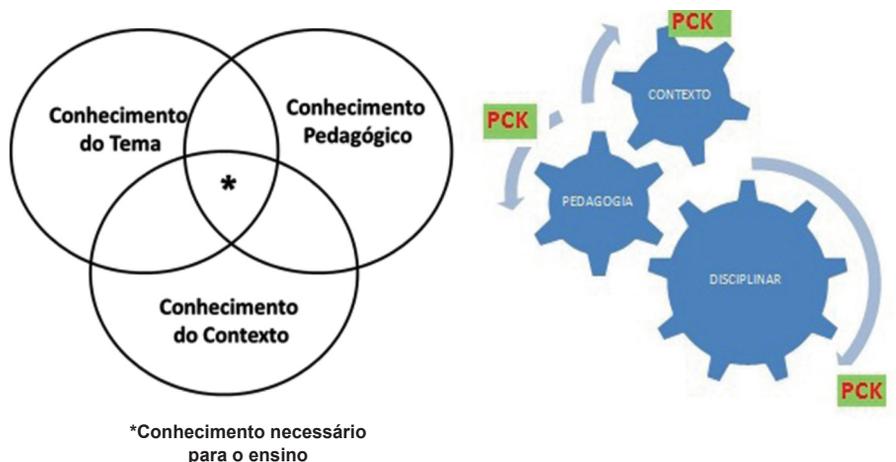
Fonte: Adaptado de Grossman (1990).

Atentando para possíveis tipos de PCK, Gess-Newsome (1999) procura trazer novos elementos para a interpretação dessas mudanças (Figura 2): um modelo integrativo, demonstrando as especificidades e as interseções entre os campos de conhecimento, e um modelo transformativo no qual os conhecimentos estariam em constantes mudanças, com influências recíprocas (o que justifica a analogia com engrenagens). Segundo a autora, um PCK transformativo “[...] se apresenta como um conhecimento de base sintetizado para o ensino [...] vem da necessidade do professor, em sua prática, recorrer a aplicações de soluções imediatas para os problemas de sala de aula” (GESS-NEWSOME, 1999, p. 14).

De acordo com as análises de Marcon (2011), Abell (2007), Van Dijk e Kattmann (2007), os PCK são constituídos a partir da tessitura de

uma teia conceitual diretamente ligada ao contexto em que o professor se encontra inserido. No bojo dessa discussão, Kind (2009) destaca três fatores recorrentes nos estudos da área, que possibilitariam o desenvolvimento profissional do professor: bom conhecimento do conteúdo (SMK profundo), experiência em sala de aula e atributos emocionais (como autoconfiança e resiliência diante do ambiente escolar).

Figura 2 – Modelos integrativo e transformativo de PCK.



MODELO INTEGRATIVO

MODELO TRANSFORMATIVO

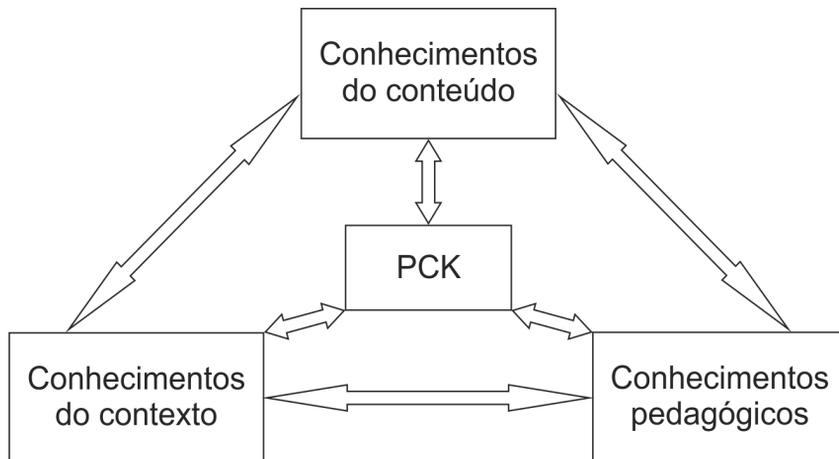
Fonte: Adaptado de Gess-Newsome (1999).

Refletindo sobre os vários modelos de PCK – e discussões correlatas –, Testoni e Abib (2014) estruturaram uma visão de PCK que procura abarcar as vertentes integrativa e transformativa como formas de saberes que devem ser construídos pelos docentes (Figura 3). São evitadas, assim, complicações provenientes da representação por um diagrama de Venn (no qual cada conjunto apresenta origem e natureza única), possibilitando que “ajustes” em um pequeno intervalo de tempo sejam também considerados, como no caso de um professor emitir uma resposta para um aluno a partir de um questionamento não previsto.

Como se pode perceber, além dos conhecimentos pedagógicos, um PCK abarca os conhecimentos de conteúdo e do contexto em que a in-

tervenção didática ocorrerá, com a necessidade da articulação entre essas dimensões. Em busca do estreitamento entre esses grandes eixos, deve-se haver discussões com um caráter sistêmico capazes de promover reflexões. Como a HC possui tal natureza, serão relatadas na próxima seção algumas contribuições que essa área pode trazer para a formação de professores.

Figura 3 – Esquema geral da visão de PCK.



Fonte: Testoni e Abib (2014).

História da ciência e ensino: contribuições para a formação de professores

Inúmeras pesquisas apontam para as benesses do emprego da HC na formação docente, segundo as quais esta pode: humanizar as ciências (mediante a discussão de aspectos pessoais, éticos, culturais e políticos da comunidade); tornar as aulas de Ciências mais desafiadoras e reflexivas, favorecendo o pensamento crítico (debates e controvérsias); conferir significado às leis, conceitos, fórmulas e equações; melhorar a formação científica e cultural do professor; possibilitar maior compreensão da estrutura das ciências; ampliar o controle democrático da atividade científica; lidar com as concepções alternativas; conhecer os métodos científicos e as diferentes metodologias adotadas em cada época; compreender o co-

nhecimento científico como resultado de uma construção humana (MATTHEWS, 1992; PEDUZZI, 2001; PUMFREY, 1991). Dessa maneira, a inserção da HC no ensino pode permitir a discussão de aspectos da natureza da ciência, confrontando possíveis visões inadequadas dos professores em formação, segundo as quais a ciência seria: socialmente neutra e isolada do meio em que é construída (ou seja, descontextualizada), feita por gênios trabalhando de maneira isolada (elitista e isolada), um conjunto de conhecimentos elaborado necessariamente a partir de experimentos (concepções empírico-indutivistas), infalível, sem problematização, especializada e acumulativa (o conhecimento científico apresenta um crescimento linear, sem rupturas, ao longo dos tempos).

Nesse contexto, é factível afirmar que a HC se desenvolveu como um instrumento poderoso para promover a análise crítica do conhecimento científico (ALFONSO-GOLDFARB, 1994), permitindo explicitar a epistemologia da ciência por intermédio de sua história (ZANETIC, 2001) e a discussão de tópicos considerados “tabus científicos” (ALFONSO-GOLDFARB, 1989, p. 74). Diante desse quadro, Holton (2003) recomenda uma aproximação dos historiadores da ciência e educadores por meio de encontros, espaços na internet, produção de materiais, entre outros. Paralelamente a essa aproximação, é de suma importância que sejam oferecidas oportunidades para professores em formação (inicial ou continuada) refletirem sobre as possíveis oportunidades para a utilização da HC em contextos específicos, referentes às várias realidades de ensino. Para tanto, Carvalho e Gil-Pérez (2001) destacam que conhecer a HC é uma exigência para que o professor possa compreender “a matéria a ser ensinada”. Vale ainda ressaltar, como bem retrata Saito (2010, p. 2), que “a valorização da História da Ciência por vezes mascara a expectativa de que, por meio da história, as dificuldades de aprendizagem em ciências são solucionadas”. Assim, é errôneo considerar a HC como a panaceia do ensino, ou seja, a solução para todos os problemas intrínsecos ao ensino das ciências.

Visando à implementação da HC em consonância aos currículos – incluindo as disciplinas de Ciências Naturais voltadas à formação de professores –, Galili (2012) sugere que devam ser selecionados alguns conteúdos considerados conceitualmente como “pontos críticos”, os quais os estudantes apresentam dificuldades e concepções alternativas. A partir dessa seleção, e tomando por base que aspectos culturais são pertinentes a uma abordagem histórica, Galili (2012) aponta a necessidade

do emprego de fontes de HC pautadas capazes de mostrar o processo de construção desses conceitos científicos. Conseqüentemente, por meio da abordagem diferenciada desses conteúdos nevrálgicos, Galili enfatiza que os aspectos centrais – núcleo e corpo – e periféricos de uma teoria seriam mais facilmente compreendidos, assim como a relação entre essas teorias.

Entretanto, a utilização da HC em sala de aula deve transpor barreiras, como o número insuficiente de professores com formação básica nessa área e a carência de material adequado sobre o tema (FORATO; PIETROCOLA; MARTINS, 2011). Não obstante esses problemas, a própria elaboração de atividades e/ou sequências didáticas empregando a HC é uma tarefa árdua, pois envolve necessariamente a articulação de áreas distintas, uma abordagem interdisciplinar (BELTRAN; SAITO; TRINDADE, 2014). Para Porto (2010), seria necessária, pelo menos, a discussão de um estudo de caso histórico com professores em formação. Nesse ínterim, estudos de casos históricos, construídos de acordo viés historiográfico da “Nova Historiografia da Ciência”⁴, poderiam contribuir com a complexa relação entre ciência, tecnologia e sociedade (MARTINS, 2006), favorecendo uma visão de natureza da ciência que contraria as “deformações” assinaladas por Gil-Pérez (2009). Entretanto, a discussão desses estudos pode não ser suficiente para que os professores em formação se aproximem da HC e, posteriormente, que esta possa ser transposta para a educação básica. Pensando nisso, Allchin (2004) enfatiza que alguns “sinais de alerta” – como descobertas fantásticas e solitárias, relatos romantizados, interpretação não problemática de evidências, experimentos cruciais capazes de derrubar instantaneamente teorias, entre outros – deveriam fazer parte da formação docente visando à identificação da chamada pseudo-história. Freitas-Reis (2015) sugere a elaboração de sequências didáticas diversas, nas quais as atividades ligadas à HC estão combinadas com experimentos, vídeos, saídas pedagógicas, leitura de textos, entre outras. Já Batista, Drummond e Freitas (2015) sinalizam que fontes primárias de HC poderiam ser interessantes no ensino médio, desde que estejam contidas em propostas didáticas capazes de explicar questionamentos sobre o fazer científico. Com essa mesma preocupação, Forato, Martins e Pietrocola (2009) desenvolveram um instrumento que auxilia a construção de materiais e atividades, aliando a historiográfica contemporânea com a didática das ciências. Esse

instrumento propõe 21 parâmetros que visam fomentar no autor de uma proposta, entre outros pontos, a reflexão sobre o conteúdo a ser ensinado e sua respectiva visão de ciência. Embora todas essas variações sejam válidas, cabe a ressalva que esses “materiais devem ser elaborados de forma flexível de forma a permitir que os professores os adaptem as suas condições atuais e locais” (HOTTECKE; SILVA, 2010, p. 17).

Logo, uma abordagem histórica no ensino pode trazer elementos que possibilitem não somente a construção de conhecimentos de conteúdo, como outros dois grandes eixos do PCK – conhecimento do contexto e conhecimento pedagógico –, articulando-os de forma a criar uma estrutura cognitiva mais profunda e complexa. Com base nessa prerrogativa, foi desenvolvida uma pesquisa com estudantes de um curso de licenciatura em Ciências, a qual se encontra descrita na metodologia descritiva na sequência.

Metodologia

A pesquisa em tela, com caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1997), foi realizada com 12 estudantes do curso de licenciatura em Ciências de uma universidade pública brasileira. Tais sujeitos, quando da investigação, cursavam o 2º ano do curso, estando matriculados na disciplina de Práticas Pedagógicas de Ciências, caracterizada por ser o primeiro contato do futuro professor com a articulação entre as teorias pedagógicas e o ensino de Ciências, especificamente.

No decorrer da disciplina, os estudantes realizavam discussões sobre diversas estratégias e temas relacionados à educação científica. No que diz respeito à HC, especificamente, foi solicitado aos futuros docentes que elaborassem uma proposta de aula utilizando a HC, elencando, criticamente, os pontos positivos e obstáculos que tal intervenção poderia gerar.

As visões expostas pelos estudantes foram entregues, na forma digital, em fóruns virtuais e tal produção foi interpretada do ponto de vista da análise documental (ANDRÉ; LUDKE, 1998) e da análise do conteúdo (BARDIN, 2001). Dessa forma, trechos da produção textual dos graduandos foram classificados como episódios de interesse acadêmico (TESTONI, 2013), utilizados neste artigo por trazerem indícios dos elementos formadores de PCK construídos pelos futuros professores.

Apresentação e análise dos resultados

A análise que se segue buscou extrair das falas dos futuros professores de Ciências elementos que pudessem indicar tendências formativas dos PCK dos graduandos, quando do planejamento de uma proposta de aula para o ensino básico envolvendo a HC.

Diante da diversidade de temas ligados à HC encontrados, optou-se, nesta investigação, por uma interpretação longitudinal, ou seja, buscaram-se os elementos relacionados à construção do PCK – conteúdo, pedagógico e contexto (GROSSMAN, 1990; TESTONI; ABIB, 2014) – associados a uma abordagem didática mais geral, não retratando temas históricos específicos, mas sim as visões globais que os estudantes da licenciatura apresentaram sobre a inserção da HC no ensino.

Para efeito de diferenciação dos discursos, os estudantes foram identificados com o símbolo “A”, seguido de uma numeração identificadora, que varia de acordo com o sujeito analisado. No tocante ao eixo do conteúdo, foi recorrente, na interpretação realizada das falas dos futuros docentes de Ciências, uma preocupação com a complexidade que os textos históricos apresentam, conforme pode ser observado nos episódios a seguir.

A1: A HC tem imensa complexidade [...] não sendo fácil abarcar os tópicos no ambiente escolar.

A2: Muito difícil [...] trazer os textos de história [da ciência] para o ensino.

Relacionado com esse fato, foi possível observar como tal complexidade preocupa os estudantes com os recortes necessários.

A2: O professor não tem tempo para abordar um assunto como deveria ser abordado [...] sintetizá-lo demais ou de forma equivocada compromete todo o assunto [...] devemos omitir e simplificar sem comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

A8: [...] escolher que conteúdo histórico será abordado, ou seja, quais os tópicos mais importantes da aula, deixando passagens que não afetarão o contexto [...].

A4: Os trabalhos históricos especializados são inadequados para o ensino básico [...] é necessário um grande conhecimento prévio para entender tais publicações [...] é necessária uma grande adaptação ao levar para a escola.

Os trechos anteriores deixam clara a preocupação dos estudantes com os recortes de conteúdo que devem ser realizados ao adaptar a HC para a sala de aula do ensino básico. Tal preocupação é corroborada por Kind (2009), que exalta a necessidade de um profundo SMK para um planejamento didático fundamentado e coerente com as necessidades dos alunos.

Tal coerência com as necessidades docentes também foi constatada em trechos das falas dos graduandos, nas quais se percebe uma articulação entre elementos do conhecimento de conteúdo (recortes e adaptações necessárias à inserção da HC na sala de aula) e conhecimentos do contexto, este último representado pela preocupação com o tempo didático e o local de aplicação da proposta, conforme exposto.

A1: Outro desafio seria o tempo didático, porque, além de pensar no conteúdo [...] pensa-se no tempo necessário em cada escola.

A6: [deve haver] uma adequação do conteúdo ao tempo, sabendo avaliar o que realmente é importante falar e o que pode ser omitido.

A7: Muito conteúdo em pouco tempo [...] [deve-se tomar] cuidado para que o foco não seja perdido [...] o planejamento do tempo didático é fundamental [...] o trabalho do especialista em HC submete-se a regras específicas, sendo necessário ‘saber passar’ a informação e orientar o aluno no processo.

A10: Deve-se decidir entre um recorte e uma abordagem mais ampla, dependendo do contexto de utilização.

A11: O tempo didático deve estar relacionado com o conteúdo selecionado e o contexto educacional.

Esses episódios demonstram elementos de articulação entre os eixos de conteúdo e do contexto, tal qual exposto em Testoni e Abib (2014) e Grossman (1990), sendo que tal fato possui suma importância para a elaboração de um PCK profundo.

Já no tocante ao eixo pedagógico, é visível nas falas dos futuros docentes o tratamento dado à HC, que não é vista como uma disciplina a mais a ser alocada na grade curricular, mas como uma estratégia pedagógica.

Tal estratégia, na visão encontrada nos episódios de interesse acadêmico, reforça a necessidade de uma abordagem didática que desmistifique o papel da ciência e dos cientistas como detentores da verdade absoluta, identificando a pseudo-história e whiguismos⁵ como elementos geradores de debate na sala de aula.

A1: Não devemos tratar a ciência como uma caixinha [...] como uma linha do tempo totalmente certa e linear.

A2: O professor deve ter o poder de síntese para tratar [a HC], identificando, para seus alunos, a pseudo-história dentro dos assuntos científicos.

A2: [HC] não pode ser vista como uma disciplina a mais [...] é uma estratégia pedagógica para desenvolver uma visão crítica de como se faz ciência [...] [a HC] prepara os estudantes para lidar com as novidades da ciência e tecnologia.

A5: A HC é uma estratégia pedagógica para compreender a construção socio-histórica do ser humano.

A7: A estratégia pedagógica [a HC] não deve reforçar o entendimento da ciência como produtora de verdades absolutas.

A12: É necessário que se haja compreensão da ciência como fruto da construção humana, sendo passível de divergências e erros [...] [a HC] ancorada em pilares sociais, políticos e econômicos.

Como observado, nota-se uma articulação entre conhecimentos de conteúdo dos estudantes, representados pelas sínteses, recortes e adaptações realizadas nos textos históricos puros, com conhecimentos pedagógicos, evidenciados, principalmente, pela abordagem humana da ciência proporcionada pela inserção da HC. Novamente, tal articulação remete a indícios de elaboração de um PCK relativo à HC por parte dos licenciandos, integrando os aspectos conteudísticos, pedagógicos e de contexto (MARCON, 2011). Ainda no tocante à elaboração do PCK, foi possível observar indícios de articulações entre os três grandes eixos do PCK, de acordo com as ideias de Grossman (1990) e Testoni e Abib (2014). Tal articulação é demonstrada a seguir, com a inserção de aspectos ligados ao conteúdo, à estratégia pedagógica e ao contexto de utilização, por parte dos licenciandos:

A11: A HC torna-se uma ferramenta educacional para aproximar os textos básicos dos métodos de divulgação científica em cada etapa da escolarização básica [...] trata-se de adequar a linguagem ao público a que se destina, levando-se em conta os requisitos didáticos do processo de ensino-aprendizagem.

A12: A HC é uma estratégia pedagógica que faz com que o conteúdo ministrado seja articulado com a realidade em

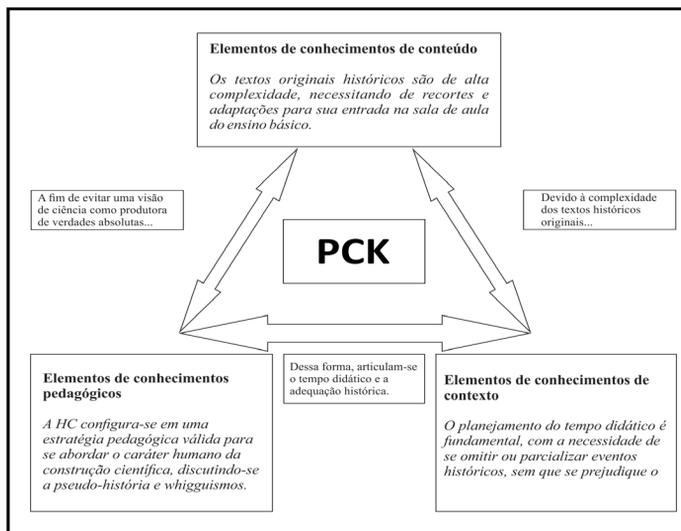
que está localizado, mostrando o uso e importância da ciência para a sociedade.

A6: É preciso reconstruir o saber da HC no ambiente escolar, atentando para o tempo didático e o nível de aprofundamento.

Os trechos anteriores evidenciam elementos de articulação entre os três grandes eixos do PCK. Nota-se a presença de elementos relativos (a) ao conteúdo, novamente no papel dos recortes e adaptações realizadas a partir de textos históricos originais, (b) ao pedagógico, no papel da HC como estratégia didática, e não como uma nova disciplina, mas abordada como debatedora do papel humano na construção da ciência, e (c) ao contexto, expresso pela preocupação com o tempo didático, diante da complexidade da adaptação que deve ser efetuada ao se levar o conteúdo da HC para a sala de aula.

Em uma tentativa de síntese, diante da similaridade dos episódios encontrados para os diferentes sujeitos analisados, seria possível elencar elementos comuns que constituiriam um PCK inicial do grupo de alunos ingressantes no curso de licenciatura de Ciências observado, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Síntese dos elementos de PCK observados.



Fonte: Adaptado de Testoni e Abib (2014).

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se evidenciar o potencial que a proposta de articulação entre a HC e os PCK pode trazer em termos de contribuição para a evolução do ensino de Ciências e, particularmente, para a formação profissional dos docentes dessa área.

Em um ponto de vista mais específico, foi verificada a articulação HC-PCK como um frutífero apoio às metodologias adotadas nas práticas e estágios curriculares e práticas de ensino dos cursos de licenciatura nas áreas científicas.

Dessa forma, a HC, devido a fatores inerentes à epistemologia dessa área, permite um tratamento global e contextualizado de diversos aspectos dos fenômenos naturais e seus desenvolvimentos sociotecnológicos, podendo contribuir para que o futuro professor estabeleça recortes coerentes e fundamentados nos âmbitos do conteúdo, pedagógico e contextual.

Seguindo as considerações já tecidas, o futuro docente poderá desenvolver estruturas cognitivas cada vez mais sólidas que poderão permitir que os conhecimentos adquiridos sejam justificados e, conseqüentemente, tomados de consciência pelo educador, consolidando, assim, a HC como um elemento integrativo de um PCK.

Recebido em: 20/01/2016

Revisado pelos autores em: 17/05/2016

Aprovado em: 2/09/2016

Notas

1 Professor Doutor do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Setor de Educação em Ciências, da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: leotestoni@yahoo.com.br

2 Professor Doutor do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Setor de Educação em Ciências, da Universidade Federal de São Paulo.

3 Do inglês Pedagogical Content Knowledge.

4 A esse respeito, consulte Alfonso-Goldfarb e Beltran (2004) e Alfonso-Goldfarb (1994).

5 O termo “whig” designa um tipo de história anacrônica que glorifica a genialidade de algumas personagens, em geral batizadas de “pais” de inventos e campos de estudo. Tal reconstrução desconsidera a complexidade do processo de construção da ciência, como a contribuição dos debates, de erros, de teorias superadas e mesmo de fatores extracientíficos no desenvolvimento da ciência (JARDINE, 2003).

Referências

ABELL, Sandra. Research on science teacher knowledge. In: ABELL, Sandra; LEDERMAN, Norman. **Handbook of research on science education**. New York: Routledge, 2007. p. 1105-1149.

ABIB, Maria Lucia. Em busca de uma nova formação de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 3, p. 60-72, 1996.

ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. História e filosofia da ciência e a volta a uma visão globalizante e motivadora no ensino. **Revista Brasileira de História da Ciência**, n. 3, 1989.

_____. **O que é história da ciência?** São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos).

ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria; BELTRAN, Maria Helena Roxo (Orgs.). **Escrevendo a história da ciência: tendências, propostas e discussões**. São Paulo: Educ/Ed. Livraria da Física/FAPESP, 2004.

ALLCHIN, Douglas. Pseudohistory and pseudoscience. **Science and Education**, v. 13, p. 179-195, 2004.

BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

BATISTA, Giovanninni; DRUMMOND, Juliana; FREITAS, Daniel. Fontes primárias no ensino de física: considerações e exemplos de propostas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 32, n. 3, p. 633-702, dez. 2015.

BELTRAN, Maria Helena Roxo; SAITO, Fumikazu; TRINDADE, Lais. **História da ciência para a formação de professores**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn & Bacon, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. **Referencial para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Superior, 2003.

CARVALHO, Anna Maria; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COCHRAN, Kathryn; DeRUITER, James; KING, Richard. Pedagogical Content Knowing: an integrative model for teacher preparation. **Journal of Teacher Education**, v. 44, n. 4, p. 263-270, 1993.

FORATO, Thaís; MARTINS, Roberto; PIETROCOLA, Maurício. Prescrições historiográficas e saberes escolares: alguns desafios e riscos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis, 2009.

FORATO, Thaís; PIETROCOLA, Maurício; MARTINS, Roberto. Historiografia e natureza da ciência na sala de aula. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 28, n. 1, p. 27-59, 2011.

FOUREZ, Gérard. Crise no ensino de ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003.

FREITAS-REIS, Ivoni (Org.). **Estratégias para inserção da história da ciência no ensino: um compromisso com os conhecimentos básicos de química**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

GALILI, Igal. Cultural content knowledge – the case of physics education. **International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education**, v. 20, n. 2, p. 1-13, 2012.

GESS-NEWSOME, Julie. Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, Julie; LEDERMAN, Norman (Eds.). **Examining pedagogical content knowledge**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999, p. 3-17.

GROSSMAN, Pamela. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teacher College, 1990.

HOLTON, Gerald. What historians of science and science educators can do for one another? **Science Education**, v. 12, n. 7, p. 603-616, jan. 2003.

HÖTTECKE, Dietmar; SILVA, Cibele. Why implementing history and philosophy in school science education is a challenge: an analysis of obstacles. **Science & Education**, v. 20, p. 293-316, 2010.

JARDINE, Nick. Whigs and stories: Herbert Butterfield and the historiography of science. **History of Science**, v. 41, n. 132, p. 125-140, jun. 2003.

KIND, Vanessa. Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. **Studies on Science Education**, v. 45, n. 2, p. 169-204, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCON, Daniel. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física**. 2011. Tese (Doutorado em Ciência do Desporto) – Faculdade do Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011.

MARTINS, Roberto. Introdução: a história da ciência e seus usos na educação. In SILVA, Cibelle (Org.). **Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006. p. XVII-XXX.

MATTHEWS, Michael. History, philosophy and science education: the present reapproachment. **Science & Education**, v. 1, n. 1, p. 11-47, 1992.

_____. História e filosofia no ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.

PEDUZZI, Luiz. Sobre a utilização didática da história da ciência. In: PIETROCOLA, Maurício (Org.). **Ensino de física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora**. Florianópolis: Editora UFSC, 2001.

PORTO, Paulo Alves. História e filosofia da ciência no ensino de química: em busca dos objetivos educacionais da atualidade. In: SANTOS, Wildson

dos; MALDANER, Otávio (Orgs.). **Ensino de química em foco**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010. p. 159-180.

PUMFREY, Stephem. History of science in the National Science Curriculum: a critical review of resources and their aims. **British Journal of History of Science**, v. 24, n. 1, p. 61-78, 1991.

SAITO, Fumikazu. História da ciência e ensino: em busca de diálogo entre historiadores e educadores. **História da Ciência e Ensino: Construindo Interfaces**, v. 1, p. 1-6, 2010.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

TESTONI, Leonardo. **Caminhos criativos e elaboração de conhecimentos pedagógicos de conteúdo na formação inicial do professor de física**. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2013.

TESTONI, Leonardo; ABIB, Maria Lucia. **Caminhos criativos na formação inicial do professor de física**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

VAN DIJK, Esther; KATTMANN, Ulrich. Research model for the study of science teacher's PCK and improving teachers education. **Teaching and Theacher Education**, v. 23, n. 6, p. 885-897, 2007.

ZANETIC, João. Física e arte: uma ponte entre duas culturas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, XIV., 2001, Natal. **Palestra...** Natal: UFRN, 2001.



Fenomenologia hermenêutica: da filosofia à pesquisa qualitativa no ensino – educadores dialógicos e perspectivas de mundo

GEISA DA SILVA MEDEIROS¹

JOÃO BERNARDES DA ROCHA FILHO²

Resumo

A fenomenologia, para educadores dialógicos, apresenta-se como instrumento essencial na avaliação crítica e na construção das diferentes visões de mundo, as quais conduzem ao ensino. Também possibilita a verificação, o estudo e o esclarecimento dos fenômenos em sala de aula – e para além dela –, bem como os relacionados às perspectivas e orientações do pesquisador no ensino e na educação. Para sua articulação, é aplicável a hermenêutica, como compreensão da realidade, na observação reflexiva/refletiva e descritiva dos fenômenos, com consciência intencional e objeto intencionado. A hermenêutica nasce na fenomenologia, da necessidade do aprender junto, de compreender a realidade, de captar as intenções na sua essência mais pura no contexto dos acontecimentos. A fenomenologia hermenêutica permite a compreensão e a interpretação provindas da imersão do observador no mundo do observado, a aproximação com o fenômeno e a reestruturação da própria visão de mundo. A proposição de uma pesquisa qualitativa para o ensino e a educação, com essas concepções, permite ir ao significante, cuja emersão se dá na aproximação com o fenômeno em si e, fundamentado na compreensão e na interpretação, busca o significado a partir do contexto em que o significante se mostra, com a inserção das visões de mundo do próprio pesquisador como sujeito ativo de sua pesquisa.

Palavras-chave: Educação dialógica. Fenomenologia reflexiva. Interpretação dos fenômenos.

Abstract

The phenomenology, for dialogic educators, presents itself as an essential tool in the critical evaluation and in the construction of different world views for the

teaching. It allows the verification, study and explanation of phenomena in the classroom as well as those related to the prospects and directions of research in education. For its articulation, hermeneutics, as an understanding of reality, is applicable in the reflective/reflected and descriptive observation of phenomena with intentional consciousness and intended object. The hermeneutics was born in phenomenology, by the need to learn together, to understand the reality, to grasp the intentions in its purest essence in the context of events. The hermeneutic phenomenology, allows the understanding and interpretation from the observer's immersion in the world of the observed, the approximation with the phenomenon and the restructuring of own worldview. The proposition of a qualitative research for teaching, with these conceptions, allows to go to the signifier, emerging in the approximation in the phenomenon itself that, based on understanding and in the interpretation, search the meaning from the context in which the signifier is shown, with the inclusion of worldviews by the own researcher as an active subject of his/her research.

Keywords: Dialogic education. Reflective phenomenology. Interpretation of phenomena.

Resumen

La fenomenología de educadores dialógicas, se presenta como una herramienta esencial en la evaluación crítica y la construcción de diferentes visiones del mundo, que conducen a la enseñanza. Permite la verificación, el estudio y la explicación de los fenómenos en el aula, y más allá, así como los relacionados con las perspectivas y líneas de investigación en la enseñanza y la educación. Para su articulación, se aplica la hermenéutica, como la comprensión de la realidad, la observación reflexiva/reflectiva y descriptiva de los fenómenos con la conciencia intencional y el objeto pretendido. La hermenéutica nace en la fenomenología, la necesidad de aprender juntos, para comprender la realidad, para capturar las intenciones en su esencia más pura en el contexto de los acontecimientos. La fenomenología hermenéutica permite la comprensión e interpretación del observador derivaron inmersión en el mundo de la observada, la aproximación al fenómeno y la reestructuración de la propia visión del mundo. La propuesta de una investigación cualitativa para la enseñanza y la educación, con estas ideas, permite ir al significativo, emergente de aproximación al fenómeno en sí que, con base en la comprensión e interpretación, buscar el significado por el contexto en el que el significante se muestra, con la inserción de las visiones del mundo del investigador, como sujeto activo de su investigación.

Palabras clave: Educación dialógica. Fenomenología reflexiva. Interpretación de los fenómenos.

Fenomenologia reflexiva e hermenêutica

A fenomenologia é o estudo das essências, uma doutrina universal que integra a ciência da essência do conhecimento (HUSSERL, 1990). É um método que utiliza a percepção e a consciência para compreender o mundo a partir de sua “facticidade”³, tentando descrever de modo direto a realidade realmente apresentada, “[...] sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1). Visa contatar e possuir, ou seja, apropriar-se do que já é daquele que observa, porquanto é único e autêntico autor da interpretação do fenômeno, o qual, em última instância, é a única realidade à qual lhe é permitido acesso.

Em sua origem etimológica, fenômeno é o sentido de ser de tudo o que é. É sua essência, o que se mostra na maneira em que aparece, por isso não pode o fenômeno ser proprietário de si mesmo, mas sim daquele que o observa. Já o aspecto *logos* da fenomenologia está relacionado à constituição da consciência significante no domínio do ser que observa. Assim, o ser que observa é, simultaneamente, proprietário do fenômeno e também seu intérprete. Sob o ponto de vista fenomenológico, em cada visitação da consciência ao fenômeno, há uma retomada e uma revelação de um novo sentido do que se mostra, conduzindo o observador a uma concepção da essência correlacionada à revelação inesgotável das infinitas possibilidades da instância observada (SEIBT, 2012).

Para Edmund Husserl (1990, p. 46), considerado o fundador da fenomenologia, esta “[...] designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico”, apresentando-se, inicialmente, como uma “psicologia descritiva”, ou seja, o ato de retornar “às coisas mesmas”, à percepção do mundo anterior ao conhecimento e em relação à “qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 4). Nesse âmbito, a argúcia é o palco para o desenvolvimento das atitudes e das hipóteses, não estando relacionada à cientificidade nem ao posicionamento de decisões nas quais pensamentos e percepções explícitas estão concatenadas ao mundo, considerado como meio natural. Trata-se de considerar o mundo como nossa representação antes de sermos homens ou seres baseados somente em nossa experiência, “[...] mas enquanto somos todos uma única luz e participamos do Uno sem dividi-lo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 7).

A fenomenologia, para educadores dialógicos, apresenta-se como instrumento essencial na avaliação crítica e na construção das diferentes visões de mundo, as quais conduzem ao ensino. Esta possibilita a verificação dos fenômenos em sala de aula (aspectos físicos, comportamentais e psicológicos dos alunos e professores), bem como os relacionados às perspectivas e orientações do professor e do pesquisador no ensino, para o próprio fenômeno esclarecê-lo e estudá-lo em si mesmo; não apenas o que é dito sobre ele, trazendo-o à luz do conhecimento, mas colocando-o sob jurisdição da totalidade do que se mostra diante do observador, e não da parcialidade inerente a qualquer pretensão analítica (GALEFFI, 2000).

Concomitante à verificação do próprio fenômeno pela fenomenologia, para sua articulação, a hermenêutica é aplicável na compreensão da realidade mediante a observação reflexiva/refletiva e descritiva dos fenômenos, com consciência intencional e objeto intencionado.

A hermenêutica serve como base quando algo possui seu sentido obscuro ou duvidoso, objetivando o alcance de uma nova compreensão do que estava corrompido por distorção, deslocamento ou mau uso (GADAMER, 2002), contendo “[...] sem necessidade de acréscimos teóricos como apoio central, a questão do diálogo” (STEIN, 2000, p. 121).

Martin Heidegger (2005) torna a compreensão como um “existencial”, isto é, um elemento que faz parte de toda a constituição ontológica da existência (o ser-aí) humana, considerada como o próprio “ser da existência”, na medida em que a existência é marcada com a compreensão do ser, “[...] o existencial que nos permite pensar a partir da compreensão, o modo de ‘fundamentação’ pela circularidade” (STEIN, 2000, p. 108). Assim, propõe uma análise existencial-ontológica da existência humana, objetivando a descoberta e a exposição fenomenológica da constituição original da compreensão ontológica fundada na existência, de qual nasce a “hermenêutica da existência”, ou seja, a interpretação compreensiva do ser-aí e de si mesmo (CORETH, 1973).

Dessa forma, esses dois instrumentos – fenomenologia e hermenêutica – enquanto correntes sociológicas e filosóficas são possibilidades para suprir as necessidades da sociedade como interpretadoras do mundo em sua história, porém essas correntes se encontram separadas pela historicidade e localidade, quanto aos seus pensamentos, compreensões e interpretações. Por isso, buscamos por uma análise de cunho fenomenológico-hermenêutico, com compreensão das potenciais aplicabilidades no

ramo do ensino/pesquisa, para que o autor possa descrever e interpretar o fenômeno como ser atuante em seu desenvolvimento, pois suas visões de mundo contemplam não só a escolha pelo seu estudo, mas também sua interpretação sob o objeto escolhido.

Desponta a possibilidade de aliar esses estudos para aplicação no ensino/pesquisa, propiciando as bases de uma sociedade pós-moderna liberta e reflexiva aos fenômenos em um filosofar, pois “[...] o filosofar pode ser comparado a um despertar, isto é, a uma espécie de insônia pela qual o psiquismo humano reconhece a prioridade do outro sobre o mesmo” (FABRI, 2007, p. 19).

A filosofia é filosofia de seu tempo, no qual a compreensão de seus pensamentos está caracterizada sob a história corrente, com sua forma acima de seu tempo, não sendo possível influenciar a história diretamente, mas ser influenciado por ela (SCHMIED-KOWARZIK, 2002).

No ensino, é identificada a existência de dois tipos de fenomenologia: a reflexiva e a hermenêutica. Na fenomenologia reflexiva, também denominada redução fenomenológica, é suspensa a atitude crítica rasa relacionada à atitude natural do senso comum, presente também na ciência⁴, para encontrar, por meio da reflexão, do aprofundamento das implicações, seu sentido e seu alcance, fugindo dos limites e das especificidades de uma definição (FARBER, 2012). Evidencia-se, do observado, o que ele é em si mesmo, não o que está posto no senso comum nem o que é conhecido no estudo científico, objetivando o florescimento de novas possibilidades de compreensão. Para tal, necessita-se de um afastamento da definição do fenômeno, sem a qual é impossível refletir sobre o fato em si, obtendo-se a caracterização desse sentido do ser (SEIBT, 2012).

De acordo com Husserl (1990), é impossível obter uma redução completa, pois ela é transcendental e fundamentalmente eidética, devendo ser considerada como uma sugestão para apreensão do mundo. Em outras palavras:

[...] não podemos submeter nossa percepção do mundo ao olhar filosófico sem deixarmos de nos unir a essa tese do mundo, a esse interesse pelo mundo que nos define, sem recuarmos para aquém de nosso engajamento para fazer com que ele mesmo apareça como espetáculo, sem passarmos do fato de nossa existência à natureza de nossa existência, do Dasein⁵ ao Wesen⁶ (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 11).

Na fenomenologia reflexiva, a apropriação do conhecimento ocorre a partir de um gesto de suspensão momentânea dos próprios conhecimentos de quem observa para compreender o que vem ao seu encontro – a coisa reduzida ao seu próprio ser enquanto fenômeno –, por isso o nome redução fenomenológica. O acontecimento da apropriação é resultado da observação dos fatos como eles são, de acordo com cada uma das suas realidades, a partir de um afastamento, partindo do testemunho do observador que as nomeia e as percebe, atribuindo-lhes um sentido sem a presença da consciência intencional, cujo objetivo é o estabelecimento de um mundo significativo correlato à consciência significante.

Esta, por sua vez, visa oferecer um sentido profundo de aprendizagem, estando relacionada com o significado apreendido pela consciência intencional. Para tal, o fenômeno tem que ser pensado e repensado a partir de observações e dos atos imaginativos, mas só além destes se encontra a essência. Por isso, há a necessidade da redução fenomenológica, pois só por meio dela se pode ter contato com a essência, que na fenomenologia de Husserl representa o domínio complexo e amedrontador da realidade, manifestado pelo próprio ser como algo sem comparação, pois “a toda vivência psíquica corresponde, pois, por via da redução fenomenológica, um fenômeno puro, que exhibe a sua essência imanente (singularmente tomada) como dado absoluto” (HUSSERL, 1990, p. 71).

Na fenomenologia husserliana, a essência é inesgotável e versátil. Quando cada parte é revelada (identificada em uma abordagem fenomenológica); a atual não nega as anteriores, mas se soma às já reveladas, propiciando um novo sentido de ser a mesma essência, porque se:

[...] pretende estudar, pois, não puramente o ser, nem puramente a representação ou aparência do ser, mas o ser tal como se apresenta no próprio fenômeno. E fenômeno é tudo aquilo de que podemos ter consciência, de qualquer modo que seja (ZILLES, 1994, p. 125).

O conhecer enquanto uma transcendência é proposto por Husserl como a capacidade de ultrapassar os próprios limites e conter em si uma nova possibilidade de ser, caracterizada pelo retorno às coisas como elas são. Em algum momento, as coisas estiveram conosco, então esse retorno significa tornar-se intencionalmente ingênuo para favorecer o estabelecimento de uma nova visão de mundo, relacionar-se com o que se mostra

sem proteções, conceitos preconcebidos ou filtros racionais. Para ocorrer esse contato com as coisas como elas são, é preciso possuir a consciência aberta e estar disposto a transformações, vivendo no interior do sentido do que aparece e de como aparece. Ao orientarmos a observação fenomenológica para o nosso mundo interior, Husserl considera esse movimento como transcendental, não se propondo somente a estudar o ser ou sua representação, mas “[...] o ser tal como e enquanto se apresenta à consciência como fenômeno [...]” (ZILLES, 1994, p. 126).

Assim, podemos constatar que a fenomenologia reflexiva não se restringe à compreensão do fenômeno, mas se amplia à apropriação do fenômeno mediante a suspensão dos próprios conhecimentos e julgamentos do observador. O ato fenomenológico não se faz sem o surgimento de uma nova visão de mundo ou de transcendência de si mesmo. Porém, complementarmente à fenomenologia reflexiva, mas ainda no âmbito do ensino, surge a fenomenologia hermenêutica como uma tentativa de constituir um olhar não teórico sobre o fenômeno (SEIBT, 2012). No entanto, para que possamos compreender a fenomenologia hermenêutica, precisamos olhar antes para a própria hermenêutica.

A hermenêutica surge para extrair dos parênteses o mundo da realidade, no qual foi posta para que sobre ela se fizesse uma observação reflexiva e descritiva dos fenômenos, com consciência intencional e objeto intencionado. A hermenêutica nasce na fenomenologia da necessidade do aprender junto, de compreender a realidade, de captar as intenções na sua essência mais pura, concatenada com o contexto dos acontecimentos. Surge da conveniência de realizar a união entre correntes sociológicas que, sozinhas, não conseguiram suprir as necessidades da sociedade como interpretadoras do mundo, pois estavam tipicamente separadas pela historicidade e localidade, como a sociologia compreensiva da Alemanha e a sociologia explicativa da França.

Diferentemente da fenomenologia reflexiva, na qual o eu permanece observador e o outro permanece observado, o ser hermenêutico é obrigado a ter a mente aberta, sair de sua posição de conforto, transpor as barreiras do seu eu (sua psiquê – seu si mesmo) e colocar-se no lugar do outro, mas de maneira a entrar na vida do outro, analisando-a no sentido de perguntar a si mesmo como esse outro reagiria em determinada situação. Em suma, a hermenêutica consiste em estabelecer e analisar hipóteses que, em tese, são inerentes às intenções que a unidade psicológica elaboraria na jornada de conhecimento do outro e de si mesmo, como uma unidade.

O hermeneuta viaja pela obra para chegar ao autor. Chegando, transforma-se nele, participa de sua vida, vive como se fosse ele. Posteriormente, volta para a obra e a descreve de forma a recompor suas emoções e sentidos, em uma espécie de experimentação. Nessa recomposição, o hermeneuta pretende propiciar ao novo leitor a máxima vivência possível do ser que está sendo descrito.

A fenomenologia hermenêutica, portanto, permite não só a visualização do fenômeno, com a suspensão dos preconceitos do observador, mas a compreensão e a interpretação, provindas da imersão do observador no mundo do observado, e a aproximação com o fenômeno e a consequente reestruturação da própria visão de mundo. Possibilita a reflexão e a compreensão da existência humana, dos conhecimentos antes apropriados de maneira empirista, racionalista ou apriorista.

A fenomenologia hermenêutica na pesquisa qualitativa no ensino

A pesquisa no ensino, de forma geral, exceto a censitária⁷, é qualitativa e não deve ser generalizada. Geralmente, possui como característica sua realização no próprio ambiente humano em que ocorrem os fatos investigados, por considerar o pesquisador como agente decisivo do estudo e incluir nessa consideração os fatos e as formas com que estes são transformados em dados, assim como identificar a importância dos seus significados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Na pesquisa qualitativa, o pesquisador está em campo realizando observações, entrevistas ou analisando documentos. Cada uma dessas ações pode ter variações, como na observação participante, nos questionários e na metanálise, respectivamente. Além disso, subtipos da pesquisa qualitativa podem assumir identidades muito características, como na etnografia⁸ e no estudo de caso⁹.

Da interação entre o pesquisador e o objeto estudado, mediada pelo processo qualitativo de pesquisa, devem, portanto, emergir respostas para as perguntas que geraram o estudo, e estas vêm, invariavelmente, na forma de textos. Em algum instante do processo, variável conforme a metodologia específica e os instrumentos utilizados, a realidade analisada é textualizada, seja pelo sujeito e depois pelo pesquisador, seja diretamente pelo pesquisador.

Às vezes, como ocorre em uma pesquisa observacional (LUNA FILHO, 1998), já o primeiro texto pode responder às perguntas da pesquisa, mas, na maior parte das investigações educacionais, os textos passam por

processos de análise, na tentativa de extrair deles o que ali esteja oculto ou subentendido. Para isso, há elaborações de análises textuais, como a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), a análise de prosa (ANDRÉ, 1983), a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006), a análise genealógica do discurso (FOUCAULT, 1996) ou, mais genericamente, a análise de discurso (SILVA, 2005).

Mesmo supondo que o pesquisador realize, de forma rigorosamente coerente, determinada metodologia na coleta e no tratamento dos dados, haverá diferentes graus de confiabilidade das análises de texto, conforme o grau de fidedignidade das fontes, pois, se houver vieses nas fontes, estes vão aparecer nos resultados da análise, falseando-os. Podemos exemplificar essa possibilidade no caso de pesquisas documentais (GODOY, 1995), quando as fontes podem ter interesses não declarados, como em certas reportagens, discursos políticos ou propagandas, por isso a importância de o pesquisador documental ter extremo cuidado ao escolher suas fontes.

Há também a questão da historicidade – algo sobre o qual não se discute o suficiente na área de ensino. A historicidade vem a ser a localização dos fatos em perspectiva temporal e espacial, e a consideração de que estes tenham realmente acontecido de determinada forma, e não de outra. Em princípio, o pesquisador assume que o que é dito, escrito ou observado, no contexto de sua pesquisa, é fato histórico (em um sentido rigoroso e estrito), ou seja, representa fielmente o aspecto da realidade que está sendo estudado, como se os dados refletissem objetivamente a realidade, quando isso realmente não pode ser assim. A história é uma idealização, e não um conjunto de fatos, pois é permanentemente construída e reconstruída pelos que contam os fatos. Os historiadores têm uma área específica de estudo sobre isso, que se chama historiografia.

Trazida essa constatação para área do ensino, isso significa que qualquer dado obtido em uma pesquisa, não importando o instrumento por meio do qual tenha sido obtido, pode ser utilizado para a constituição de imagens da realidade igualmente válidas, embora possam ser, inclusive, contraditórias. Além disso, ao transcrever uma entrevista, por exemplo, o pesquisador terá, por força do método, que fixar-se nas palavras ditas e não poderá trazer para análise informações paralinguísticas (não verbais) que o entrevistado forneceu simultaneamente à fala. Em outras palavras, o dado constituído não reflete, nem de longe, a complexidade da realidade investigada. Alegação análoga pode ser feita em relação à aplicação de questionários.

Muitas pesquisas acadêmicas no ensino incluem como fontes primárias observações dos próprios pesquisadores, que estão imersos nos casos estudados a tal ponto que a análise assume características etnográficas e de observações participantes. São estudos de caso, entendidos de forma ampla. Em uma averiguação típica, um pesquisador analisa certo aspecto de determinada situação educacional, recolhendo informações que ele próprio transforma diretamente em texto, aplicando sobre este as metodologias de análises textuais citadas.

Toda pesquisa qualitativa pressupõe, em grau variável conforme os diferentes métodos, que existe inevitavelmente certa subjetividade do investigador que influencia a investigação. Esse reconhecimento da subjetividade, porém, não se materializa nas metodologias analíticas textuais, que tentam refletir fielmente o corpus, ou conjunto de dados da pesquisa, como se esse corpus não contivesse o viés inerente ao pesquisador, em toda sua complexidade. Mesmo quando o estudo de caso atinge seu limite invasivo – na pesquisa participante, por exemplo –, pretende-se que os resultados trazidos pela análise de textos sejam representação fiel de, pelo menos, certos aspectos da realidade estudada.

Uma das modificações disponíveis é a introdução, na pesquisa, da história de vida do investigador, em seu sentido mais amplo. Explicitando extensamente tudo o que pensa e como age em relação ao tema tratado, incluindo sua apropriação de todos os conhecimentos teóricos necessários, pois:

Reconhecendo que a visão que temos da realidade dependerá de nossas construções, é que o homem reconhece, ao mesmo tempo, a falibilidade de sua percepção, pois ele percebe que seus julgamentos e valores não são a verdade, mas sim a sua verdade, ou seja, do que ele entende do que seja a verdade e mais, do que ele entenda que seja a verdade naquele momento. Entende-se com isso que nossas opiniões são particulares e instáveis e não universais e absolutas, reconhecendo, ao mesmo tempo, que é inegável a mediação biológica e cultural presente em nosso processo cognitivo (ANDRADE, 2012, p. 109).

Dessa forma, o próprio texto-base já pode conter o relato, a descrição e o parecer, a vivência e a síntese que se pretende alcançar sobre o fenômeno estudado, sem a necessidade da aplicação de processos de fratura e reconstituição de textos, “[...] cuja importância fundamental é

exorcizar o empirismo das abordagens sociais” (MINAYO, 1992, p. 17). Relacionando essa proposta com a prática educativa, podemos realizar uma comparação com os estudos qualitativos, do tipo que são desenhados para compreender o comportamento dos alunos mediante determinadas situações, pois “[...] a Fenomenologia busca transcender o individualmente relatado na descrição e avançar em direção à estrutura do relatado, ou seja, do nuclear das vivências sentidas e descritas” (BICUDO, 2011, p. 46). Em pesquisas cuja tarefa inclui analisar dados com uma abordagem fenomenológica hermenêutica, devemos considerar que “a função transcendental, realizada pelo ensino, conduz o desafio da interpretação, mas é necessário mostrar que uma tal relação clama por uma fenomenologia da própria situação dialógica” (FABRI, 2007, p. 24), pois:

[...] nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas, predominam a visão existencialista de homem. Este é tido como projeto, ser inacabado, ser de relações com o mundo e com os outros. [...] desenvolver e possibilitar um projeto humano, criando as condições para que o homem consiga ser mais; é conscientizar (SOUZA, 2001, p. 35).

Uma metodologia de pesquisa baseada nessas concepções está relacionada a uma interdisciplinaridade do tipo transdisciplinar, construída em um substrato fenomenológico-hermenêutico, no qual ocorre “[...] uma modelização epistemológica nova para a compreensão de fenômenos [...]” (SOMMERMAN, 2006, p. 37), cujo objetivo é compreender e interpretar o mundo presente por meio da unidade do conhecimento.

A proposição de uma pesquisa qualitativa para o ensino, com concepções fenomenológicas e hermenêuticas, visa permitir ao pesquisador a realização de observações e entrevistas a partir de um pressuposto divergente das demais metodologias de análise, quando “[...] usando-se todo o instrumental teórico e metodológico que ajuda uma aproximação mais cabal da realidade, mantém-se a crítica não só sobre as condições de compreensão do objeto como do próprio pesquisador” (MINAYO, 1992, p. 21).

O pesquisador vai ao significativo, cuja emersão se dá na aproximação com o fenômeno em si e, fundamentado na compreensão e na interpretação, busca o significado a partir do contexto em que o significativo se mostra, concomitantemente à inserção das visões de mundo do próprio pesquisador como sujeito ativo de sua própria pesquisa.

Notas

- 1 Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Docente do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: medeiros.geisa@gmail.com
- 2 Pós-doutorado em Enseñanza de las Ciencias da Facultad de Educación da Pontificia Univerisdad Catolica de Chile. Professor titular da Faculdade de Física (FAFIS) da Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). E-mail: jbrfilho@puers.br
- 3 Definido como os fatos contra os quais nos colocamos ou somos colocados em confronto, não dependendo de nossas escolhas (HEIDEGGER, 1990).
- 4 “[...] toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes” (MINAYO, 1992, p. 21).
- 5 O ser-aí. Já existe antes de qualquer enunciado, argumento ou interpretação (ALVES, 2011).
- 6 A essência (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 22).
- 7 Obtenção de dados por métodos estritamente quantitativos.
- 8 “Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula” (MATTOS, 2011, p. 51).
- 9 “[...] origem na pesquisa médica e na pesquisa psicológica, com a análise de modo detalhado de um caso individual [...]. Com este procedimento se supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso” (VENTURA, 2007, p. 384).

Referências

- ALVES, Marcos Alexandre. Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. **Acta Scientarium Education**, v. 33, n. 71, p. 17-28, 2011.
- ANDRADE, Claudia Castro de. A fenomenologia da percepção a partir da autopoiesis de Humberto Maturana e Francisco Varela. **Griot - Revista de Filosofia**, v. 6, n. 2, p. 98-121, dez. 2012.
- ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda./ Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

FABRI, Marcelo. **Fenomenologia e cultura: Husserl, Levinas e a motivação ética do pensar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FARBER, Marvin. Edmund Husserl e os fundamentos de sua filosofia. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 18, n. 2, p. 235-245, dez. 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complementos e índice**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto – A fenomenologia de Husserl? **Ideação**, n. 5, p. 13-36, jan./jun. 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo: Parte I**. São Paulo: Editora Vozes, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA FILHO, Bráulio. Sequência básica na elaboração de protocolos de pesquisa. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 71, n. 6, p. 735-740, 1998.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; CASTRO, Paulo Almeida (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SCHMIED-KOWARZIK, Woldfdietrich. **Práxis e responsabilidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SEIBT, Cezar Luís. Heidegger: da fenomenologia reflexiva à fenomenologia hermenêutica. **Princípios – Revista de Filosofia**, Natal, v. 19, n. 31, p. 79-98, jan./jun. 2012.

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes. Sobre a análise de discurso. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 4, n. 1, p. 16-40, 2005.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinar?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA, Osmar. Abordagens fenomenológico-hermenêuticas em pesquisas educacionais. **Revista de Educação da Univali**, ano 1, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2001.

STEIN, Ernildo. **Diferença e metafísica**: ensaios sobre a desconstrução. Porto Alegre: Edipurcs, 2000

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento**. Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 1994.



A educação integral: uma experiência e reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica

CLAUDINEI FRUTUOSO¹

ANTÔNIO CARLOS MACIEL²

Resumo

As políticas de educação integral, atualmente no Brasil, têm se amparado no Plano Nacional de Educação (PNE) recentemente aprovado e com prazo de dez anos para seu cumprimento. No entanto, há ainda um enorme abismo entre o que se tem como proposta de educação integral e sua implementação na prática. Nesse contexto, uma formação continuada pode auxiliar esse desafio. Contudo, são necessários mais recursos e formação, bem como saber de fato educar de forma integral para além da vulnerabilidade social e da violência. Uma educação integral só se consolida como tal concebendo a formação do indivíduo em sua plenitude, possibilitando ampliar suas potencialidades e habilidades (MACIEL, 2013). A partir dessa perspectiva, o objetivo deste artigo é mostrar como a pedagogia histórico-crítica enquanto concepção basilar na formação de professores possibilita uma mudança da prática educativa. Para cumprir tal proposta, conduz-se um relato de experiência no campo da formação de professores. Essa experiência ocorreu em um curso de extensão executado pelo grupo de pesquisa “Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade da Fundação Universidade Federal de Rondônia (CIEPES/UNIR)”. Este estudo, a partir da primeira etapa, traz uma contextualização-base da pedagogia histórico-crítica e a importância do seguimento de uma concepção pedagógica pelo professor, o qual tem se perdido em meio ao ecletismo que permeia as chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, além do descaso com a própria formação. A segunda etapa procurará relatar o passo a passo da experiência, bem como suas expectativas e desafios com resultados da aplicação de um Projeto de Desenvolvimento Didático-Pedagógico (PDDP), o qual funciona como interlocutor entre teoria e prática, fazendo com que o processo

de integração curricular proposto pela educação integral politécnica se consolide. Nesse sentido, o PDDP só tem sentido se embasado por uma corrente teórica que ilumine a atividade prática e a ela dê sentido. Por fim, a análise do texto se destaca pelos fatores epistemológicos, políticos e pedagógicos que implicaram na concretização dessa experiência de formação no âmbito da educação integral. Palavras-chave: Educação integral. Politécnico. Pedagogia histórico-crítica.

Abstract

Full time education policies, currently in Brazil, have supported the PNE recently approved and with a term of 10 years for compliance. However, there is still a huge gap between what has been proposed as comprehensive education and their implementation in practice. In this context, a continuing education can help this challenge, however, it is needed more resources and training as well as know actually educate fully, beyond the social vulnerability and violence. Comprehensive education is only consolidated as such conceiving the formation of the individual in its fullness, making it possible to expand their capabilities and skills (MACIEL, 2013). From this perspective, the objective of this work is to show how the historical-critical pedagogy, as a basic concept in teacher training enables a change of educational practice. To fulfill such a proposal leads to an account of experience in the field of teacher education. This experience occurred in an extension course run by the research group “Interdisciplinary Center of Studies and Research in Education and Sustainability-CIEPES/JOIN”. This study, from the first step, brings a PHC based context and the importance of following a pedagogical concept by the teacher, which has been lost amid the eclecticism that pervades pedagogies calls “learning to learn”, in addition to disregard for their own training. The second stage will seek to report the step-by-step experience as well as their expectations and challenges with implementation of the results of a “Didactic Development Project Pedagogic PDDP”. This project acts as intermediary between theory and practice, making the process of curriculum integration proposed by the Polytechnical comprehensive education is consolidated. In this way, the PDDP only makes sense if grounded by a theoretical current that illuminates the practical activity and gives it meaning. And finally, the analysis of the text stands out by epistemological, political and educational factors involved in achieving this training experience within the framework of comprehensive education.

Keywords: Full time education. Polytechnic. Historical-critical pedagogy.

Resumen

Las políticas de educación integral, actualmente en Brasil, han apoyado la PNE recientemente aprobado y con un plazo de 10 años para su cumplimiento. Sin embargo, todavía existe una gran brecha entre lo que se ha propuesto como una

educación integral y su aplicación en la práctica. En este contexto, la educación continua puede ayudar a este desafío, sin embargo, se necesitan más recursos y capacitación, así como conocimientos en realidad educar plenamente, más allá de la vulnerabilidad social y la violencia. La educación integral solamente se consolida como tal concebiendo la formación del individuo en su plenitud, lo que permite ampliar su capacidad y conocimientos (MACIEL, 2013). Desde esta perspectiva, el objetivo de este trabajo es mostrar cómo la pedagogía histórico-crítico, como concepto básico en la formación de profesores permite un cambio de la práctica educativa. Para cumplir dicha propuesta conduce a una cuenta de la experiencia en el campo de la formación docente. Esta experiencia se produjo en un curso de extensión dirigido por el grupo de investigación “Centro Interdisciplinario de Estudios e Investigación en Educación y Sostenibilidad-CIEPES/JOIN”. Este estudio, desde el primer paso, trae un contexto basado en la APS y la importancia de seguir un concepto pedagógico por parte del profesor, que se ha perdido en medio del eclecticismo que impregna pedagogías llamadas “aprender a aprender”, además de desprecio por su propia formación. La segunda etapa se tratará de informar de la experiencia paso a paso, así como sus expectativas y desafíos con la aplicación de los resultados de un “Desarrollo Didáctico Proyecto Pedagógico PDDP”. Este proyecto actúa como intermediario entre la teoría y la práctica, por lo que el proceso de integración curricular propuesto por la formación integral Politécnica se consolida. En este sentido, el PDDP sólo tiene sentido si basado por una corriente teórica que ilumina la actividad práctica y tiene sentido. Y finalmente, el análisis del texto se destaca por factores epistemológicos, políticos y educativos que participan en el logro de esta experiencia de formación en el marco de una educación integral.

Palabras clave: Educación integral. Politécnico. Pedagogía histórico-crítico.

Introdução

A condução das políticas de educação integral, no Brasil, tem amparo legal no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), documento que, recentemente, foi aprovado pelo Congresso Nacional e tem prazo de dez anos para seu cumprimento. No entanto, há ainda um enorme abismo entre o que foi planejado para a educação integral e o que se tem de concreto nesse seguimento educacional. Há inúmeras lacunas que se devem tanto à fragilidade do currículo quanto à implantação de uma metodologia-base para o tratamento do tema.

Nesse contexto, a formação continuada pode se propor como um caminho auxiliar para vencer esse desafio. Porém, não são só necessários

mais recursos e formação, mas também saber de fato educar de forma integral, pensando a educação por esse viés para além da vulnerabilidade social e da violência.

Concebe-se como educação integral o modelo educacional que visa desenvolver o indivíduo em sua plenitude, entendendo-se desenvolvimento pleno como o uso das capacidades cognitivas, físicas e a base tecnológica. Assim sendo, esse modelo de educação busca ampliar as potencialidades e as habilidades humanas (MACIEL, 2013; MARX; ENGELS, 2011).

O objetivo deste artigo é analisar a experiência vivida pelos pesquisadores no curso Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral. Na realização deste trabalho, os métodos utilizados foram o relato de experiência e a discussão teórica por meio da revisão bibliográfica. A primeira tem por objetivo expor o trabalho realizado, e a segunda, aprofundar os seus conceitos e as suas contribuições na formação inicial dos profissionais da educação básica, que atuam em escolas de “tempo integral”.

A partir dessa perspectiva, a proposta é demonstrar de que forma a pedagogia histórico-crítica enquanto concepção basilar de educação pode contribuir na formação de professores, possibilitando uma mudança da prática pedagógica. Destaca-se então o passo a passo da experiência e de suas expectativas e desafios, cotejados aos resultados da aplicação de um questionário direcionado aos profissionais da educação integral que participaram do curso Proposta Curricular e Metodologia para Educação Integral.

Por fim, a análise do texto se destaca pelos fatores epistemológicos, políticos e pedagógicos, que implicaram na concretização dessa experiência de formação no âmbito da educação integral.

Do desenvolvimento do curso Proposta Curricular e Metodologia para Educação Integral

No ano de 2014, o Ministério da Educação, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ofereceu às escolas públicas brasileiras uma série de cursos de formação continuada que deveriam ser realizados em parceria com as instituições de ensino superior do país. Dentre os vários cursos, estão os que buscam aprimorar a área da alfabetização, da educação de jovens e adultos, da inclusão dos especiais e da educação integral.

As universidades repassaram as demandas aos grupos de pesquisa, os quais tiveram a responsabilidade pela montagem e pela preparação do material dessa formação. Na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), coube ao Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade (CIEPES) desenvolver o curso Proposta Curricular e Metodologia para Educação Integral, visto que ele atua na formação de professores desde o ano de 2011, com o Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores da Educação dos Municípios de Ariquemes e Porto Velho.

O início do curso ocorreu nos dias 20 e 21 de novembro de 2014, no Centro Cultural da cidade de Monte Negro, em Rondônia, com duas palestras: a da Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão (Universidade Federal do Amazonas), sob o tema “Desafios da Educação Integral na Amazônia”, e a do Prof. Dr. Ari Miguel Teixeira Ott, com a temática “A Formação Cultural de Rondônia e o Currículo da Educação Integral”.

Ocorreu também a apresentação da organização curricular e o calendário do curso “Proposta Curricular e Metodologia da Educação Integral” pelos membros da equipe, que apresentaram os principais módulos do curso. Contou ainda com a palestra do Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, com o tema “A Proposta Metodológica do Projeto Burareiro em face dos Novos Desafios da Educação Integral em Rondônia”. Houve a participação de 60 pessoas, entre cursistas, ouvintes e palestrantes.

Dentre os profissionais da educação integral, que participaram do estudo, 55,6% atuavam como professores, 16,7%, como diretores, 16,7%, como coordenadores pedagógicos, 5,6%, como supervisores, e 5,6%, como merendeiros(as). Quanto à distribuição por município, seguiu-se da seguinte maneira: quatro (22,2%) de Cacaulândia (Rondônia), três (16,7%) de Campo Novo de Rondônia (Rondônia) e 11 (61,1%) de Monte Negro (Rondônia).

Os módulos foram assim distribuídos: Módulo I - Fundamentos da Educação Integral, que foi ministrado pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel; Módulo II - Políticas Públicas para a Educação Integral, ministrado pelos Profs. Claudinei Frutuoso e Gedeli Ferrazzo, tendo como tema “Os Desafios Municipais frente às Políticas para a Educação Integral”; Módulo III - Currículo e Metodologia da Educação Integral, ministrado pelas Profas. Adriana M.C. Ranucci e Rosely Petri Sarmento; Módulo IV - com o tema “Experiências Curriculares e Metodologias da Educação Integral”.

Nesse encontro, os cursistas socializaram a temática escolhida para a elaboração do Projeto de Desenvolvimento Didático-Pedagógico (PDDP), com vistas à integração curricular. Os PDDPs foram analisados e discutidos pela equipe do curso com os participantes, o que acarretou um processo de reformulação de algumas temáticas abordadas nos PDDPs para a integração curricular.

O Módulo V - Projeto de Intervenção Pedagógica foi ministrado em dois encontros, com o tema “Planejamento para o Projeto de Intervenção Pedagógica” e “Integração Curricular no Teatro”. O seminário final contou com a apresentação do PDDP elaborado em cada escola e com duas palestras de encerramento: a da Profa. Anelisa Prazeres Veloso, sob o tema “Metodologias para o Desenvolvimento de uma Proposta Didático-Pedagógica na Educação Integral”, e a do Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, sobre a temática “Educação Integral: Pensar o Currículo, Experimentar Metodologias”.

A avaliação dos participantes foi positiva, pois foram unânimes em salientar a importância do curso para a formação de cada um, destacando a perspectiva inicial e a mudança do olhar sobre a educação integral. Relataram que é preciso dar continuidade à formação para que não se perca essa discussão e para que possam experimentar mais metodologias na educação integral. O curso, inicialmente, tinha como meta atender a 17 participantes, porém, no contato inicial, percebeu-se que a demanda seria maior e, assim, foram matriculadas 50 pessoas. Desse total, 42 chegaram ao final aprovados, que eram dos municípios de Cacaulândia, Monte Negro e Campo Novo de Rondônia, em sua maioria pertencentes às escolas municipais.

A organização didático-pedagógica do curso fomentou o reordenamento do planejamento escolar, tendo como instrumento a elaboração do PDDP, com vistas à integração curricular, o que possibilitou aos cursistas a elaboração e a aplicação de um planejamento curricular e didático comprometido com o pleno desenvolvimento do homem.

Faz-se premente, então, o reordenamento pedagógico dos espaços, dos conteúdos, do processo de ensino-aprendizagem e do planejamento, estabelecendo-se como condição fundante para uma proposta de educação integral, a qual visa à socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano e seu desenvolvimento multilateral.

Contudo, apesar de o curso ter possibilitado o acesso a uma formação na qual o planejamento escolar propõe o rompimento com o modelo

cartesiano de pensar e de planejar a escola, esbarrou-se na fragilidade da formação inicial dos participantes, fundamentada em uma sobreposição do conhecimento tácito, para o qual:

O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser meramente um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente dos campos da ciência, da arte ou da filosofia, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (DUARTE, 2008, p. 4).

Para tanto, constatou-se a necessidade de uma apropriação teórico-metodológica sólida por parte dos profissionais da escola no que diz respeito ao planejamento em conjunto, à integração curricular e à socialização dos conhecimentos clássicos enquanto função da escola, a qual permita o desenvolvimento multilateral dos educandos.

O planejamento político-pedagógico na educação integral: reflexões desde a pedagogia histórico-crítica

Como já anunciado, para garantir uma organização curricular e didática que potencialize a concretização da educação integral, exige-se um reordenamento pedagógico do planejamento escolar.

Compreende-se o planejamento como elemento-chave na construção de qualquer atividade humana, uma vez que o homem, por meio de suas faculdades, é capaz de planejar suas ações e executá-las com maestria. Dentre as atividades que requerem planejamento, o ato pedagógico se enquadra nesse campo, pois o encaminhamento do trabalho requer de quem o executa um conhecimento das fases e das metas que devem ser cumpridas.

Um planejamento que permita alcançar os objetivos e as metas deve se estruturar como base de tal intento. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola privilegia essa ação ao elencá-la de forma ampla e participativa; é no PPP que todo o projeto idealizado toma forma e, verdadeiramente, acontece. No PPP, a escola define e planeja suas ações,

sua concepção, seu projeto de formação e como deseja atuar diante das mudanças da sociedade. Mas quando essas políticas e projetos não aparecem no PPP? O que deve ser feito?

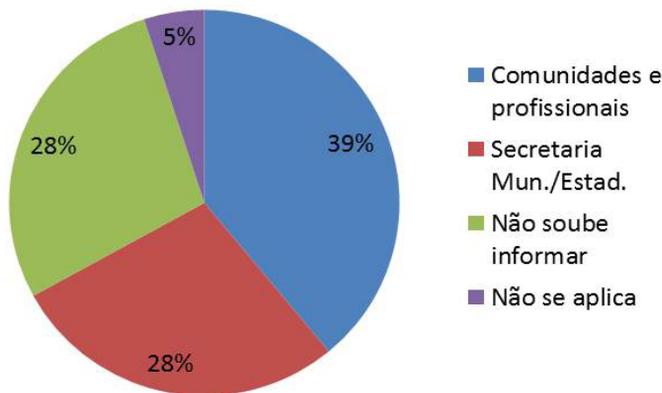
Há necessidade de agregar todos os projetos no PPP, pois este, por ser um dos documentos direcionadores da escola, permitirá constantemente uma avaliação do que está sendo efetivo e do que precisa ser melhorado. Um exemplo pode ser dado com o planejamento da educação integral: há inúmeras instituições escolares em que essa ação não aparece, ou, quando aparece, estabelece-se apenas na citação de um programa, o que ficou evidente durante a realização do curso Proposta Curricular e Metodologia para Educação Integral.

Muitas escolas, que atualmente integram o Programa Mais Educação, incluíram esse programa em seu PPP, mas não organizaram um currículo mínimo para atender à educação integral. Foi possível verificar essa situação ao aplicar um questionário com os participantes para que eles referissem como estava estruturada a educação integral em suas escolas.

Dentre as escolas pesquisadas, nota-se a discrepância, inicialmente, na relação de adesão. Conforme foi verificado, das escolas atendidas, 38,9% dos profissionais não souberam informar de quem era a decisão de implantar a educação integral em sua instituição. Ainda, outros 27,8% afirmaram que essa decisão partia da Secretaria de Educação, enquanto outros 27,8% disseram ter sido uma decisão da comunidade escolar e da equipe de profissionais da escola. Foi possível também encontrar resultados como “não se aplica a nenhuma situação anterior”, em um total de 5,6%, conforme pode ser visualizado no Gráfico 1.

É notório que esse programa tem uma área de atuação ampla, definindo seu currículo a partir dos chamados macrocampos. Falta, assim, definir um instrumental mínimo, uma base curricular, um norte, pois, do contrário, as ações se valerão apenas de atividades que pouco contribuirão para a formação integral do indivíduo. Dermeval Saviani (2008, p. 13) destaca que todo ato educativo é carregado de intencionalidade, acrescentando que: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Daí a necessidade de se compreender como a escola planeja o seu trabalho e se o faz a partir de uma integração ou simplesmente como parte de um referencial curricular desarticulado.

Gráfico 1 – Decisão sobre a implantação de educação integral na escola.

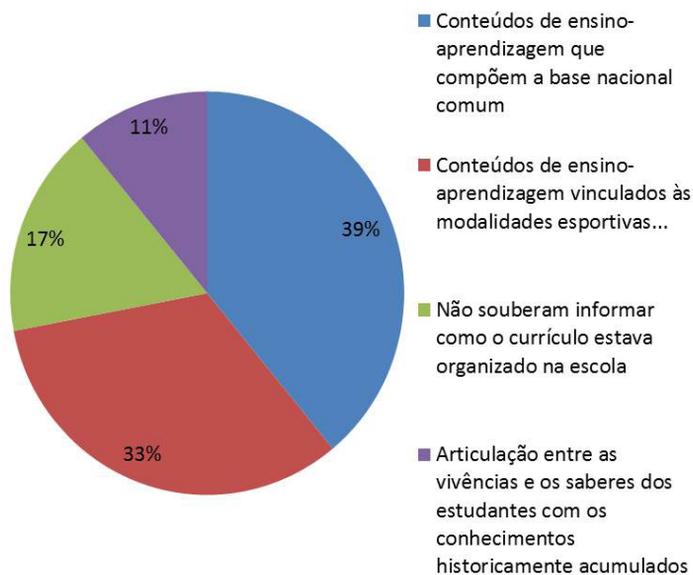


Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Nesse contexto, o questionamento ocorreu sobre o currículo, buscando compreender como este se organiza no interior da escola. As questões seguintes representam uma amostra, pois, quando questionados acerca de como estava organizado o currículo da escola, 39% responderam que era a partir dos conteúdos de ensino-aprendizagem que compõem a base nacional comum. Já para 33%, o currículo se organizava a partir dos conteúdos de ensino-aprendizagem vinculados às modalidades esportivas, artístico-culturais e tecnológicas, compostas pela base nacional comum e pela parte diversificada. Para 11%, a organização se dava a partir da articulação entre as vivências e os saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados, a fim de contribuir com conteúdos que tivessem alguma utilidade prática no cotidiano dos estudantes. Tem-se ainda um total de 17% que não souberam informar como o currículo estava organizado na escola (Gráfico 2).

Importante destacar que o currículo da escola é carregado de intencionalidades já em sua construção, podendo favorecer determinada classe ou não. Nesse sentido, há currículos que visam apenas reproduzir ações programadas. Para Menezes (2009, p. 209), “o currículo traduz intenções, e seria ingênuo não perceber sua utilização como instrumento nas relações de poder”. Isso é possível verificar nas construções dos PPP, uma vez que são formulados e reformulados não levando em consideração aspectos para além dos relacionados à dominação.

Gráfico 2 – Organização do currículo nas escolas.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Vale salientar que o currículo parte de uma superestrutura maior, o Estado. Assim, é preciso, na base, não o reproduzir, mas modificá-lo, fazendo chegar àqueles que têm acesso a um ensino fragmentado e fundamentado na experiência, um ensino para além desta. Quanto a esse aspecto, o papel da escola na aplicação do currículo não está na sua pura aplicação, e sim na sua aproximação àqueles que o recebem, fazendo com que vejam o conhecimento não como algo alheio à sua realidade, mas como parte dela.

Ao falar sobre essa relação conhecimento-realidade-necessidade, Sarup (1986, p. 130) afirma que:

O conhecimento dos alunos é afastado deles ou para sermos mais precisos, o aluno dissocia o conhecimento de si mesmo, porque suas necessidades ou individualidades não são consideradas. Isso não é difícil de compreender porque o conhecimento não lhe pertencia, desde o início, mas lhe era fixado por outros.

Essa visão fragmentada tem se constituído na base do ensino brasileiro e foi percebida durante o transcorrer do curso Proposta Curricular e Metodologia para Educação Integral. Em grande parte, trata-se de um problema próprio dos sistemas de ensino que se preocupam mais com os aspectos quantitativos (números, tabelas, resultados de avaliações externas) do que com os aspectos qualitativos (formação humana, desenvolvimento integral, visão de homem).

Outro aspecto diz respeito às formas de avaliação contidas no planejamento. De um modo geral, a avaliação no planejamento educacional ocupa um espaço secundário, quando deveria ter papel central. O fato é que, conforme consta no Artigo 24, a avaliação na educação básica é organizada a partir de algumas regras comuns, como a partir da verificação do rendimento escolar:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito (BRASIL, 1996, p. 21-22).

Essas regras, de modo geral, são atribuídas ao trabalho do professor, não havendo uma definição clara da lei quanto à avaliação da instituição. O mesmo procedimento pode ser encontrado na Resolução nº 138/1999, do Conselho Estadual de Educação de Rondônia, a qual, no entanto, dá ênfase à avaliação muito mais em função da verificação da aprendizagem. Nesse modelo, a avaliação deixa a esmo aspectos importantes, como o domínio afetivo e psicomotor, valorizando, em tese, o domínio cognitivo (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422-423).

Nesse sentido, propõe-se um modelo de planejamento do currículo da educação integral para além do atual, destacando-se os seguintes temas: a formação do time pedagógico e a definição de uma pedagogia; a realidade sociocultural e a definição do papel da escola; a definição de conhecimentos, saberes, valores e habilidades diante da realidade sociocultural e do papel da escola; o papel estratégico da coordenação pedagógica *versus*

a autonomia da escola; a integração curricular equipes/conhecimento e equipes/modalidades; o planejamento das prioridades para acompanhamento e avaliação.

Considerações finais

Para que a escola possa, realmente, ter condições de cumprir com sua função e socializar os conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano, torna-se imperativo um planejamento escolar da educação integral para além do atual. Nesse sentido, a educação integral deve pautar-se pela oferta de um ensino que forneça ao educando as condições necessárias para o desenvolvimento humano.

O tema aqui abordado, a educação integral, discutida em termos do seu planejamento, metodologia e currículo, além de permitir a aplicação de uma pedagogia, contribuiu diretamente com o trabalho do professor, que ora se encontra em uma encruzilhada teórico-metodológica. Nesse sentido, este trabalho no campo do planejamento da educação integral pela perspectiva crítica teve como eixo norteador a formação do time pedagógico e a definição de uma pedagogia, visto que a ideia do time pedagógico torna possível superar o *status quo*, já que esse time será influenciado por uma pedagogia orientadora da prática docente.

A realidade sociocultural e a definição do papel da escola são fatores fundamentais na definição de conhecimentos, saberes, valores e habilidades, mas que necessitam diretamente da interferência de um líder: o coordenador pedagógico, o que leva a destacar o papel estratégico da coordenação pedagógica *versus* autonomia da escola, uma vez que é o coordenador que acompanha o trabalho docente.

Esse coordenador da educação integral exerce papel diferente do exercido pelo atual coordenador pedagógico da escola pública, daí sua importância na formação do time pedagógico.

Além do processo de formação do time pedagógico, o papel do coordenador é também o de promover: a integração curricular equipes/conhecimento e equipes/modalidades e o planejamento das prioridades para acompanhamento e avaliação. Todos esses eixos norteadores facilitarão o trabalho pedagógico e auxiliarão na promoção da integração curricular e integração dos espaços de aprendizagem.

Recebido em: 27/04/2016
Revisado pelos autores em: 30/06/2016
Aprovado para publicação em: 11/08/2016

Notas

1 Mestre em Educação. Docente das Faculdades Associadas de Ariquemes de Rondônia. Professor da rede pública estadual de Rondônia. E-mail: frutuoso12@gmail.com

2 Doutor em Desenvolvimento Socioambiental. Docente do Mestrado em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor colaborador do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Professor visitante no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual Campinas (UNICAMP). Coordenador do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade (CIEPES) e do Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores de Escolas de Educação Integral do Estado de Rondônia.

Referências

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <https://ips.ufba.br/sites/ips.ufba.br/files/2._lei_9394_lei_de_diretrizes_e_bases.pdf> . Acesso em: 3 dez. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DUARTE, Newton. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, IV., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008 Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/pela_superacao_esfacelamento_curriculo.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

FERRAZ, Ana Paula; BELHOT, Renato. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431,

2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2>>. Acesso em: 11 maio 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MACIEL, Antônio. Fundamentos da educação integral politécnica. In: _____ et al. (Orgs.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2013. p. 131-146.

MENEZES, Maria Aparecida. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, Marina (Org.). **Formação de professores e escola contemporânea**. São Paulo: Editora Senac, 2009. p. 201-220.

SARUP, Madan. **Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.



Patrimônio turístico educacional: uma modalidade da animação sociocultural com fazendas históricas paulistas

LIVIA MORAIS GARCIA LIMA¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar e refletir sobre o turismo como uma das modalidades da animação sociocultural dentro do campo da educação não formal. O espaço empírico da presente pesquisa é o das fazendas históricas paulistas, localizadas em regiões significativas do Estado de São Paulo (Brasil). Esse processo foi realizado a partir da metodologia da história oral, com a exploração do patrimônio como espaço turístico educacional voltado para o público adulto e idoso. Nesse sentido, as perspectivas da educação não formal ajudam a evidenciar o quanto as atividades turísticas são importantes e válidas, ao permitir que o patrimônio seja visto como mais uma possibilidade de vivência educativa, por atuar em outros setores e capacidades de cada visitante. Palavras-chave: Turismo. Animação cultural. Educação não formal. Patrimônio.

Abstract

This article aims to analyze and reflect on tourism as one of the forms of social and cultural activities within the non-formal education field. The empirical space of this research is the historic farms of São Paulo, located in significant areas of São Paulo State (Brazil). This process was based on the methodology of oral history where the heritage is explored as an educational tourist space, facing the adult and elderly population. In this sense, the prospects of non-formal education help to show how important and valid become tourist activities, allowing us to conclude that the equity is then seen as another possibility of educational experience and working in other sectors such as cultural tourism, and flexible and respecting the differences and capabilities of each visitor.

Keywords: Tourism. Sociocultural animation. Non-formal education. Heritage.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre el turismo como una de las formas de actividades sociales y culturales dentro del campo de la educación no formal. El espacio empírico de esta investigación son las haciendas históricas, ubicados en áreas significativas del Estado de São Paulo (Brasil). Este proceso se basa en la metodología de la historia oral donde la herencia es explorado como un espacio turístico educativo, frente a la población adulta y de edad avanzada. En este sentido, las perspectivas de educación no formal ayudan a mostrar la importancia y sus validadas actividades turísticas, que nos permite concluir que la equidad se ve entonces como otra posibilidad de la experiencia educativa y de trabajo en otros sectores como el turismo cultural, y flexible y respetando las diferencias y capacidades de cada visitante.

Palabras clave: Turismo. Animación sociocultural. Educación no formal. Patrimonio.

Introdução

A partir da reflexão de autores como Trilla (2011) e Afonso (1989), muitas pesquisas têm sido feitas no campo da educação e, mais recentemente, da educação não formal, cujo território tem se mostrado propenso a ser investigado em termos de suas particularidades e especificidades. Dessa maneira, este artigo tem por objetivo analisar e refletir sobre o turismo como uma das modalidades da animação sociocultural (ASC) dentro do campo da educação não formal.

A educação é prática social e pessoal, de criação e recriação de modos de ser e estar, por meio da qual os sujeitos conhecem a si, ao outro e ao mundo, dando-lhe sentidos e significados, interpretando-os e comunicando-se, valendo-se de tentativas e esforços sensoriais, afetivos, cognitivos e de linguagens. O sujeito da experiência, então, constitui-se no espaço em que os acontecimentos têm e ocupam lugar. O sujeito da experiência é aquele que se expõe (MIRANDA; FERNANDES, 2014, p. 58).

Trilla (2011, p. 188) afirma que a educação é uma realidade complexa, dispersa, heterogênea e versátil, o que nos faz concluir que a educação envolve algo muito mais amplo do que pensar somente o espaço escolar.

La educación, desde el punto de vista de sus efectos, es un proceso holístico y sinérgico, un proceso cuya resultante no es la simple acumulación o suma de las distintas experiencias educativas que vive el sujeto, sino una combinación mucho más compleja en la que tales experiencias se influyen mutuamente.

Deixamos claro que, no presente artigo, não estamos minimizando o papel da escola, a qual, segundo Fernandes (2007, p. 28):

Em qualquer ambiente educativo, seja formal/escolar, não formal/não escolar ou informal/incidental, qualquer ponto serve como partida para uma tessitura de conhecimentos, experiências, vivências, aprendizagens que se projetam no tempo e no espaço e que se desenvolvem formando redes, teias, em que um ponto puxa e se liga, se conecta a outro.

Palhares (2013) complementa a ideia afirmando que a escola é uma instituição que exerce uma força radicalizadora na separação das educações e no quadro da ideologia da aprendizagem ao longo da vida. Segundo o autor, essa instituição caminha agora para um maior enclausuramento disciplinar, cujo cenário de crise econômica e financeira ajudou a operar.

[...] tornou as escolas obcecadas na procura de soluções para melhoria dos resultados escolares, um (suposto) requisito, *sine qua non*, para sua própria sobrevivência. Os resultados dos exames adquiriram uma importância na seriação das escolas, no seu financiamento, na manutenção dos postos de trabalho dos docentes e funcionários, entre outras funções no quadro das atuais políticas educativas, que, por vezes, se ignora o seu papel pedagógico e o seu impacto na construção de percursos escolares dos alunos (PALHARES, 2013).

Assim, ressalto o quão presente a educação formal se encontra em nossa sociedade, uniformizando os padrões sociais. O espaço da escola é marcado pela formalidade, regularidade e sequencialidade. São por esses motivos que no presente artigo discuto a importância de variados processos e mecanismos educativos, dentre eles os espaços não escolares e as áreas de atuação da educação não formal. Em Freitas (2012, p. 104):

Pensar a educação, nas suas diversas vertentes, equivale, deste modo, a pensar a sociedade, porquanto uma coisa e outra são efetivamente indissociáveis. A educação não se esgota, portanto, em considerações pedagógicas que a coloquem num nível de justificação teórica meta-social. O fim de compreender a educação através de uma conceitualização honesta passa, portanto, necessariamente por uma análise sociológica da mesma.

Essa análise sociológica ao qual o autor se refere parte da premissa de que não é possível compreender os objetivos da educação sem analisar, respectivamente, os sujeitos ativos e passivos da educação, isto é, a partir de uma perspectiva sociológica, os atores que intervêm nos processos educativos. Nesse sentido, Fernandes (2007, p. 5) afirma:

O termo educação envolve um leque amplo de experiências educativas, informativas e formativas que não se resume à experiência escolar, formal. Embora a escola seja uma instituição com muitos anos de existência, participando ativamente dos repertórios culturais de diferentes contextos e deixando marcas indelévels – positivas e/ou negativas – nas memórias de seus frequentadores, desde há muito tempo também aparecem experiências formativas ocorrendo fora das escolas para diferentes públicos.

A autora ressalta que crianças, jovens, adultos e velhos de qualquer classe social e econômica precisam ter direito e acesso a muitas formas de aprendizagem, sociabilidade e socialização que não apenas as oferecidas pelos sistemas formais de ensino, legalizados e submetidos a padronizações sistemáticas. A discussão realizada por Garcia (2008, p. 12) sobre as possibilidades da educação não formal vem ao encontro do presente artigo, quando a autora afirma:

Nesse caso cabe perguntar qual é o acontecimento da educação não formal. Pode ser a busca de uma outra dimensão educacional que se diferencia sem a preocupação de negar a educação formal. A educação não formal, não tem, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. É um acontecimento que tem sua origem em diferentes preocupações com a formação integral do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal.

Essa discussão realizada por Freitas (2012) também está de acordo com o presente artigo, quando penso a educação enquanto um fenômeno especificamente humano e ancorado em um processo de transmissão cultural ao longo de toda a vida do indivíduo, seu desenvolvimento e sua integração na sociedade.

O espaço empírico da pesquisa aqui apresentada é o das fazendas históricas paulistas, selecionadas pelo projeto em políticas públicas, finalizado em março de 2012, denominado: Patrimônio cultural rural paulista: espaço privilegiado para pesquisa, educação e turismo (Oitava Chamada para o Programa de Pesquisa em Políticas Públicas [PPPP]). O projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro de Memória Da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no período de 2008 a 2012, ao qual o presente artigo está vinculado.

O projeto PPPP/FAPESP reuniu 18 propriedades em regiões significativas do Estado de São Paulo, definidas pelos núcleos regionais compostos pelas cidades de Campinas, Limeira-Rio Claro, São Carlos-Araraquara, Itu, Mococa-Casa Branca e Vale do Paraíba. A Associação das Fazendas Históricas Paulistas, atualmente, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) responsável por reunir essas propriedades históricas dos séculos XVIII, XIX e início do século XX, que trabalham com turismo no espaço rural.

O projeto teve como objetivo principal disponibilizar um conjunto de instrumentos e de metodologias de gestão, de conservação e de difusão para os responsáveis por esse patrimônio cultural rural, tanto os proprietários quanto as respectivas instâncias públicas pertinentes à área da cultura, da educação e do turismo dos vários municípios onde tais fazendas se localizam.

Assim, salientamos a possibilidade do estudo e reflexão de uma educação não formal, não estando restrita ao espaço urbano, com a necessidade de se pensar em uma educação do uso do tempo livre, já na fase escolar, mas que terá continuidade ao longo da vida, a partir de propostas de lazer que visem aos interesses, às competências e às identidades do turista, seja ele idoso ou não, para que tais atividades ganhem significado, e não seja somente um passatempo vazio. Dessa forma, Gómez (1988) ressalta o papel e as possibilidades da atividade turística na educação, reabilitação e promoção do patrimônio cultural rural, como uma das modalidades da ASC.

Animação sociocultural e turismo

Partindo da divisão do universo educativo perante as três áreas – formal, não formal e informal –, Trilla (2008, p. 27) afirma que a ASC se situa como área de atuação da educação não formal, já que:

Las características que suelen tener los programas educativos no formales son: atención a necesidades e intereses concretos de las poblaciones receptoras, uso de metodologías activas y participativas, escasos o nulos requerimientos académicos y administrativos para el enrolamiento en las actividades, contenidos generalmente muy contextualizados, escasa uniformidad en cuanto a espacios y tiempos, etc.

Ventosa (2011), um dos principais estudiosos sobre ASC desde o início da década de 1980, afirma que a ASC não constitui uma ciência autônoma em si mesma, porque sua fundamentação teórica advém do contributo de outras ciências, como a psicologia, a pedagogia social, a sociologia e a antropologia. O autor ainda ressalta que não se pode limitar a ASC a um conjunto de práticas, dado que as atividades que constituem a prática da ASC, como artísticas, lúdicas e esportivas, não são exclusivas dela, e o que realmente converte uma ação em ASC não é o seu conteúdo, mas a sua metodologia, de que resulta a participação ativa de seus destinatários. Jaume Trilla (2008, p. 7) complementa a ideia afirmando:

Uno de los retos más difíciles y a la vez incitantes que se plantean a la formación académica y reglada de animadores socioculturales es el de cómo afrontar el encuentro entre el dinamismo, la versatilidad, la flexibilidad, la abertura, la implicación y la practicidad que son consustanciales a la tarea de estos agentes, y las exigencias propias de las estructuras académicas de formación. Como conjugar la fluidez del campo de acción con la sistematicidad de la formación; la realidad de un saber muy experiencial y todavía bastante deslavazado con la exigencia de fundamentación teórica y de rigor conceptual de lo académico.

Nesse sentido, é necessário definir o conceito de animação e “deste modo a reparar em la doble raíz latina com transfondo griego que funda-

menta la noción primaria de animación: - Animación como anima, es vida, sentido; - Animación como animus es movimiento, dinamismo” (VENTOSA, 2002, p. 19).

O autor ressalta que o primeiro sentido incita vida, e no segundo caso, a própria ação, mas nos chama a atenção para um dos maiores problemas acerca do tema e que mais dificultam o seu reconhecimento acadêmico e sua consolidação profissional: a falta de clareza conceitual e epistemológica e seus conceitos relacionados, como a cultura e a educação do tempo livre.

Dessa forma, o autor ressalta que a prática da ASC e também seu discurso teórico são definidos por oposição à chamada cultura oficial ou dominante. No entanto, e de forma ainda mais conflitante, o autor afirma que a animação cultural é proposta como uma ação de alternativa e de combate à cultura de massa.

Nesse sentido, a ASC se esforça no sentido de articular métodos com os quais se permita a cada indivíduo desenvolver suas potencialidades em sua própria comunidade. Weber (1985, p. 118) complementa a ideia afirmando:

No existe una sola cultura sino culturas em plural. Por lo tanto, no se trata de poner la cultura al alcance de todos, este es un planteamiento engañoso. Se trata de permitir que todos los grupos sociales, incluso los más marginados, puedan vivir en su propia subcultura.

Ventosa (2002) ressalta que a cultura deixa de ser um legado ao alcance de poucos, na concepção patrimonialista, e um mero objeto de consumo para converter-se, sobretudo, em um estilo de vida, em uma maneira de ser. O autor ainda nos chama a atenção que essa discussão não busca apenas propor que a cultura seja levada ao maior número possível de gente, mas de se criar condições para que os próprios indivíduos desenvolvam sua própria cultura.

Concordo com o autor ao pensarmos o poder da cultura como fator produtivo em nossa sociedade capitalista moderna, em que a produção cultural é, acima de tudo, considerada como prática social e até como uma mercadoria a ser veiculada via instituições da cultura de massa. No caso do presente artigo, podemos pensar na aproximação do campo da educação, do turismo e do patrimônio por meio do próprio deslocamento

humano que se volta para olhar a cultura e que, muitas vezes, não está apenas “consumindo”, e sim interpretando, aprendendo e educando-se, conscientemente ou não.

Nessa perspectiva, indago-me: Qual seria o papel das empresas de turismo que se voltam para levar grupos de adultos e idosos para visitar as fazendas históricas selecionadas pela presente pesquisa? E qual seria a função das prefeituras de cidades próximas que conduzem grupos de idosos para visitas gratuitas às fazendas? Estariam realizando uma ASC?

Para uma investigação aprofundada do conceito de ASC e o possível vínculo entre o campo do turismo, ressalto o caráter polissêmico que o termo “animação” acarreta, assim como o próprio conceito de turismo.

Segundo Cuenca (2009), constata-se que, no início do século XXI, a existência do ócio generalizado nos países desenvolvidos – um ócio em que o turismo aparece como uma das experiências mais desejadas e representativas – ressaltava o turismo como indústria, “[...] resultado da quarta vaga tecnológica que tornou uma realidade o fenômeno migratório de massas e cujo protagonista é o turista” (TURNER; ASH, 1991).

Cuenca (2009, p. 118) ressalta que o turismo está longe de ser um negócio fácil, mas um fenômeno diretamente relacionado com o ócio:

Quando dizemos que o turismo é uma experiência de ócio, referimo-nos ao ócio percebido como algo muito valorado, ao ócio como forma de denominar certos tipos de experiências humanas que o sujeito percebe de modo satisfatório, como uma não obrigação, como algo não necessário. Se suprimos a vivência do ócio, da motivação e das causas porque viajamos, resultaria afirmar a importância do turismo tal como o conhecemos atualmente.

Lopes (2006, p. 363) complementa a discussão:

Em um conceito alargado de Animação, pretende-se que esta projete, junto do turismo, a sua capacidade técnica e metodológica de gerar processos participativos e criativos, de aperfeiçoar recursos humanos e outros, de promover a interação social, de potencializar o desenvolvimento social e pessoal, sempre com a preocupação central de levar a pessoa a um autodesenvolvimento que decorra das aprendizagens ativas.

Lopes (2009) afirma que esse anseio de um turismo voltado para a vertente da animação vem desde a década de 1980, ressaltando a importância da animação nas atividades turísticas:

Ligando a animação dos tempos livres ao fomento de formas mais imaginativas de turismo (a animação dos tempos livres dos outros visitantes), chamamos a atenção para os efeitos benéficos mútuos destes dois campos da ação municipal (e regional). O turismo sem Animação local não passa de alugar areia e sol; enquanto por outro lado, a animação local pode ser decisivamente sustentada pelo próprio fomento do turismo. A óptica da Animação urbana ou rural é relativamente recente e apanhou desatenta a maioria dos municípios, presa a antigas formas de encarar, quer a cultura, quer o turismo: a cultura como somatório de atos pontuais, mais ou menos solenes, da divulgação das artes ou do artesanato – a desobriga do inevitável pelouro cultural – e o turismo como atração de hotéis e edição de desdobráveis. Ora a animação é outra coisa e mexe com vários pelouros e serviços municipais: trata-se de conseguir uma continuidade e densidade de acontecimentos mobilizadores, provocados ou espontâneos, que faça com que uma cidade ou região dê a escolher entre diversas oportunidades ou iniciativas (GARCIA; PORTAS, 1988 *apud* LOPES, 2009, p. 134).

Cuenca (2009) afirma que há pouca bibliografia sobre o tema e que essa modalidade se desenvolveu na segunda metade do século XX nos hotéis do Clube Mediterrâneo francês e que, na Espanha, seu surgimento ocorreu na década de 1970:

Na Espanha surge como atividade complementar que pretende entreter os hóspedes e retê-los mais tempos nos hotéis, conseguindo com isso um aumento de gasto de serviços e, especialmente, nos lucros de bar. Num primeiro momento, o objeto da animação turística era que o turista passasse bem, divertindo-se com atividades recreativas e festivas (CUENCA, 2009, p. 119).

O autor ressalta que essa forma de encarar a animação turística manteve-se assim durante certo tempo, mas afirma que a situação atualmente mudou:

Os serviços de animação deixaram de ser algo secundário, convertendo-se em autênticos departamentos que procuram atender a procura de novos turistas que, cada vez mais, querem ser sujeitos ativos na prova do autêntico e na vivência de experiências inesquecíveis, memoráveis. A animação turística não é apenas uma realidade desde o ponto de vista de hotéis, mas também dos turistas. Estes consideram-na um elemento importante quando têm de escolher um alojamento para férias. Pelos programas que propõem, os animadores também têm valor nas suas decisões e tomam parte em suas expectativas (CUENCA, 2009, p. 119).

O autor chama a atenção para o fato de que esses novos horizontes que se abrem à animação turística estão dando lugar a uma frequente confusão com a ASC. Nesse sentido, Ventosa (2009) nos convida para uma reflexão a partir de suas análises sobre o tema: Que lugar ocupa a animação turística em relação à ASC? Ela é um âmbito da ASC ou constituiu uma modalidade de animação diferente da sociocultural?

Para responder a essas questões, o autor se propõe a analisar, primeiramente, as relações entre animação e turismo e, posteriormente, as relações entre as duas modalidades de animação turística e sociocultural. Dessa forma, Ventosa (2012, p. 18) afirma que:

O Turismo desenvolve o seu trabalho dentro do âmbito do ócio e do tempo livre da população (especialmente dentro do setor relativo às férias, ao festivo e de fins de semana). Este âmbito é comum e também utiliza prioritariamente a Animação. Neste sentido, podemos afirmar que Turismo e Animação partilham o mesmo âmbito de intervenção e da mesma finalidade: converter o tempo livre dos diferentes setores populacionais em ócio, ou seja, num tempo livre bem aproveitado.

Para o autor, a animação turística não faz parte da “família” da ASC, mas com esta mantém relações próximas, especialmente no que diz respeito à metodologia e ao uso de boa parte de recursos lúdico-recreativos, técnicas de grupo e atividades socioculturais. Lopes (2006, p. 362) define a animação turística como: “Um conjunto de técnicas orientadas para potencializar e promover um turismo que estimula as pessoas a participarem crítica e informadamente, na descoberta dos locais, sítios e monumentos que visitam”.

Dessa forma, o autor deixa claro que a animação turística tem por pressuposto a necessidade de se criar motivação e a interação dos turistas com o meio que se está visitando, gerando, assim, um desenvolvimento econômico, mas também social, cultural e ambiental.

Nessa perspectiva, Lopes (2006) vai ao encontro da discussão aqui proposta, quando realiza uma reflexão sobre os âmbitos espaciais da animação em Portugal, os quais, em seu entendimento, são urbanos e rurais.

Em relação ao meio urbano, Lopes (2006) afirma que as grandes correntes de pensamento relacionadas com a origem da ASC situam-se como consequência da formação da sociedade industrial e urbana, estando ligada aos males da civilização moderna, mais concretamente às dificuldades de vida das grandes aglomerações humanas, das quais resultam problemas de violência e diferenças sociais. Nas palavras do autor:

A sociedade urbana, ao contrário da rural, é caracterizada pela instabilidade relacional, a família é reduzida e instável, o espaço urbano é pouco humanizado, o homem é um desconhecido do outro homem, há rostos sem identidade. [...]. A Animação Sociocultural no meio urbano deve ser praticada de tal modo que possa implicar grupos locais, nomeadamente, associações e entidades que promovam atividades culturais no meio e que se centrem na criação de dinâmicas que visem dar vida ao património cultural, levando as pessoas à fruição de ações no domínio do teatro, música, dança, e na promoção da cultura como processo de participação (LOPES, 2006, p. 338).

Em relação à ASC no meio rural, o autor assevera que esta surgiu como uma consequência do mal-estar social causado pelo subdesenvolvimento e desertificação, afirmando que:

A sua ação deve, portanto, assentar em programas que promovam quer o meio rural como espaço de valorização cultural, quer a auto-estima dos que nele vivem. Um programa de Animação deve ter presente que, no espaço rural, a estrutura familiar mantém, em geral, laços de solidariedade muito fortes, caracterizando-se este espaço por relações de vizinhança em que o ser humano tem rosto, nome e, sobretudo, identidade (LOPES, 2006, p. 340).

O autor ainda nos chama a atenção para outros objetivos da ASC no meio rural e ressalta a importância de ações educativas eficazes, fornecendo os meios para que estas se desenvolvam. Lopes também nos alerta para que se torne urgente o desenvolvimento de programas de animação que sirvam não só para promover o turismo no espaço rural como também para revitalizá-lo, para que o turista não procure desfrutar de um ócio reduzido à ociosidade, mas envolver-se com o meio, interagindo com ele, com vista à descoberta de uma cultura humanizada e cheia de significados.

Nesse sentido, Silva (2013) destacam que o turismo, na sua prática, não é apenas uma atividade econômica, e sim vai para além dessa visão redutora, denominado como um fenômeno social:

Face àqueles que identificam turismo com experiências que se compram e vendem, cremos que o turismo não é sinônimo de mundos de ficção, nem de imagens, nem de marcas. O turismo entendido como ócio humanista e experiencial, exige internalização. Na vivência do turismo o indivíduo não é só comprador ou consumidor, mas também protagonista de uma experiência. O turismo é uma vivência satisfatória que se obtém quando o indivíduo atribui significado àquilo que faz (SILVA, 2013, p. 131).

Saliento que essa ASC promovida pelo turismo precisa ser diversificada segundo os públicos para o qual se volta: adultos, idosos, crianças e adolescentes ou famílias, grupos profissionais etc. Nesse sentido, Trilla (1993), Ventosa (2009) e Lopes (2009) compreendem a ASC dentro de um quadro de procura com a infância, jovens, adultos e idosos, com a promoção de um conjunto de ações ligadas ao social, cultural e educativo.

No caso do presente artigo, estou dando enfoque à animação turística enquanto âmbito da ASC, para que “[...] seja possível um turismo povoado de sentidos, emoções, aprendizagens culturais, partilhas de saberes” (LOPES, 2009, p. 133), dirigida aos adultos e idosos, levando-se em consideração sua história de vida e os processos educativos.

Considerações finais

A partir da perspectiva de que a ASC é uma didática de participação com o objetivo de ensinar a participar, poderíamos analisar o patrimônio

turístico educacional por meio dos âmbitos de intervenção e da educação no tempo livre, em que se pode aprender com prazer e muitas vezes com emoção, como afirma Palhares (2013): a educação é impossível de se conceber descontextualizada das emoções.

Além disso, poderíamos pensar sobre o espaço empírico das fazendas históricas como lugares de animação, dentro da modalidade cultural e educativa, por meio da possibilidade de uma experiência educativa, na qual participem as famílias dos proprietários em um primeiro momento e, em uma ocasião posterior, as dos funcionários, para que eles percebam os modos diferentes de entender a realidade rural, observada segundo enfoques sociais diversos.

Entendo a animação turística não apenas como ações meramente recreativas e assistencialistas, e sim dentro da tríade social-cultural-educativa, na qual o campo do turismo seja como uma verdadeira práxis social, originando-se do conceito polissêmico da viagem. Dessa forma, a animação turística é entendida, aqui, como ações que estimulam a participação do turista e o seu envolvimento com o meio, para que seja enriquecedor e prazeroso, reforçando a dinâmica de grupos e a convivência.

Nesse sentido, em termos práticos, podemos enfatizar, como parte das atividades nas fazendas selecionadas neste estudo: os “causos” ou lendas relativas à propriedade que os proprietários ou os funcionários relatam aos visitantes; as ocasiões de veneração do santo ou santos protetores de cada fazenda, com realização de missas ou novenas específicas que possam ser seguidas pelos turistas interessados; a degustação dos pratos típicos da fazenda ou da região; a promoção de ocasiões para degustação ou aulas de culinária enfocando tais criações gastronômicas; as festas profanas ou religiosas importantes que ocorrem nas propriedades visitadas, com a participação dos turistas. O momento de festejo é um dos mais favoráveis para perceber a riqueza e a diversidade cultural do meio rural.

Assim, o patrimônio pode ser valorizado e promovido por meio da ASC, ajustado às condições e diversidades específicas de cada fazenda selecionada pela pesquisa em questão, tornando possível que o turista adquira um conhecimento da propriedade visitada, compreendendo e respeitando o patrimônio, compartilhando com outras pessoas, tanto no momento da visita como posteriormente.

Dessa forma, este artigo tem a intenção de contribuir para as discussões do campo da educação não formal e do turismo cultural, dirigidas

para o atendimento de adultos e velhos, pois é no ato de realizar uma visita a uma fazenda histórica que acontece o encontro, a socialização de vivências, dos interesses e das necessidades muitas vezes em comum, assim como o reforço de vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento por meio de histórias familiares ou vínculos de amizade criados entre a própria história do turista e a fazenda visitada.

Ressalto, assim, a importância da discussão do turismo cultural no campo da educação não formal – e, conseqüentemente, da ASC – e o uso do patrimônio adquirindo novos sentidos e funcionalidade. O turismo cultural pode ser uma ferramenta educacional por meio de um processo que seja, ao mesmo tempo, enriquecedor e prazeroso para o turista, o que o aproxima, sem sombra de dúvida, do campo da educação não formal.

Recebido em: 12/07/2016

Aprovado para publicação em: 3/11/2016

Notas

1 Doutora em Educação. Estágio pós-doutoral na Universidade Pontifícia de Salamanca, Espanha. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: liviamglima@gmail.com

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não formal: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, António Joaquim; STOER, Stephen. **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1989. p. 83-96.

CUENCA, Manuek. Âmbitos da animação turística a partir do horizonte do ócio experimental. In: PERES, Américo Nuno; LOPES, Marcelino de Sousa (Orgs.). **Animação turística**. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, 2009. p. 118-132.

FERNANDES, Renta Sieiro. **Educação não formal: memória de jovens e história oral**. Campinas: Ed. ArteEscrita/FAPESP, 2007.

FREITAS, Jorge. **Turismo cultural e educação de adultos**: encontros e desencontros. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.

GARCIA, Valéria Aroeira. O papel da questão social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano 10, n. 18, p. 65-97, 1º sem. 2008.

GÓMEZ, Venancio Bote. **Turismo en espacio rural**: rehabilitación del patrimonio sociocultural y de la economía local. Madrid: Editorial Popular, 1988.

LOPES, Marcelino de Sousa. **Animação sociocultural em Portugal**. Chaves: Intervenção, 2006.

_____. Animação turística e âmbitos etários. In: PERES, Américo Nuno; LOPES, Marcelino de Sousa (Orgs.). **Animação turística**. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, 2009.

MIRANDA, Antônio Carlos; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não formal e a cidade: memórias de infância e perspectivas. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XVI, n. 31, p. 56-82, jul./dez. 2014.

PALHARES, José Augusto. Gavetos, gavetas e enGAVeTados: constrangimentos e dilemas dos jovens (enquanto alunos) na escola e para além dela. **Plataforma Barômetro Social**, 4 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.barometro.com.pt/2013/07/04/gavetos-gavetas-e-engavetados-constrangimentos-e-dilemas-dos-jovens-enquanto-alunos-na-escola-e-para-alem-dela/>>. Acesso em: 4 dez. 2016.

SILVA, António Souza. Recreação, lazer, animação turística e educação intergeracional na terceira idade. In: PEREIRA, José Dantas; LOPES, Marcelino de Sousa; RODRIGUES, Tania Maria. **Animação sociocultural, gerontologia e geriatria**: a intervenção social, cultural e educativa na terceira idade: Chaves: Intervenção, 2013. p. 117-137.

TURNER, Louis; ASH, John. **La horda dorada**: el turismo internacional y la periferia del placer. Madrid: ENDYMION, 1991.

TRILLA, Jaume. **Otras educaciones**: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. Barcelona: Editorial Anthropos, 1993.

_____. **Animación sociocultural:** teorías, programas y ámbitos. Barcelona: Editorial Ariel, 2008.

_____. **La educación fuera de la escuela:** ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Editorial Ariel, 2011.

VENTOSA, Víctor. **Fuentes de la animación sociocultural en Europa.** Madrid: Editorial CCS, 2002.

_____. Animação turística e animação sociocultural: relações e diferenças. In: PERES, Américo Nuno; LOPES, Marcelino de Sousa (Orgs.). **Animação turística.** Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, 2009. p. 146-151.

_____. **Ámbitos, equipamientos y recursos de intervención socioeducativa.** Madrid: Editorial CCS, 2011.

WEBER, R. **Europa ante la acción sociocultural.** Madrid: Cultura y Sociedad; Ministerio de Cultura, 1985.



Seção Relato de Experiência



PET-Saúde/Saúde da Família e integração ensino-serviço-comunidade em Piraí (RJ): relato de experiência

ORENZIO SOLER¹

Resumo

O Ministério da Saúde vem implementando estratégias para ampliar os processos de mudança dos modelos de formação e reorientação das práticas de cuidados com a finalidade de ressignificar a atenção à saúde. Este estudo é um relato de experiência fundamentado na pesquisa-ação, inerente às ações, atividades e tarefas no contexto do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) no município de Piraí, no Estado do Rio de Janeiro, realizado de agosto de 2010 a julho de 2011. Tem-se como resultado a integração ensino-serviço-comunidade no campo da assistência farmacêutica. Infere-se que o Pet-Saúde é uma estratégia que amplia o reconhecimento da importância do Sistema Único de Saúde (SUS) para discentes, preceptores e tutores.

Palavras-chave: Educação para a saúde. Políticas públicas. Assistência à saúde. Comunidade.

Abstract

The Ministry of Health has been implementing strategies to broaden the processes of changing the training models and reorientation of care practices in order to resign attention to health. This study is an experience report based on action research, inherent in the actions, activities and tasks in the context of the Education Program for Health Working in the city of Piraí (RJ), performed from August 2010 to July 2011. The result is the teaching-service-community integration in the field of pharmaceutical assistance. It is concluded that the Pet-health is a strategy that extends the recognition of the importance of the unified health system (SUS) for students, preceptors and tutors.

Keywords: Health education. Public policies. Health care. Community.

Resumen

El Ministerio de la Salud viene implementando estrategias para ampliar los procesos de cambio de modelos de formación y reorientación de las prácticas de cuidado para mejorar la atención a la salud. Este estudio es un Relato de Experiencia, basada en Investigación-Acción, inherente a las acciones, actividades y tareas en el contexto del Programa Educación para el Trabajo en Salud en el municipio de Pirai (RJ), llevó a cabo desde agosto de 2010 hasta julio de 2011. Tiene como resultado la integración de enseñanza-servicio-comunidad en el campo de la asistencia farmacéutica. Se concluye que es una estrategia que se extiende el reconocimiento de la importancia del Sistema Unificado de Salud para estudiantes, profesores y tutores.

Palabras clave: Educación para la salud. Políticas públicas. Atención a la salud. Comunidad.

Introdução

A Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) do Ministério da Saúde (MS), em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), instituiu o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), abarcando as áreas da Medicina, Enfermagem e Odontologia, (BRASIL, 2005a), com ampliação, em seguida, para os demais cursos de graduação na área da saúde (BRASIL, 2007).

Implantou-se também o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), trazendo consigo os pressupostos da interdisciplinaridade e do trabalho em equipes multiprofissionais, valorizando a formação *in loco*, a partir do diálogo entre estudantes, profissionais da rede, professores e a população (BRASIL, 2005b). Ambos os programas – Pró-Saúde e PET-Saúde – inserem-se no conjunto das Políticas de Educação em Saúde, amparadas no preceito constitucional que confere ao MS a responsabilidade pelo ordenamento da formação de recursos humanos para o Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2005a; 2007).

O PET-Saúde visa fomentar a integração ensino-serviço-comunidade nos processos de formação profissional da área da saúde e a dissociação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, por meio da formação de grupos tutoriais vinculados, compostos de tutores (docentes), preceptores

(profissionais da saúde) e monitores (estudantes de graduação da área da saúde). Constitui-se de uma estratégia para ampliar os processos de mudança dos modelos de formação e reorientação das práticas de atenção e cuidados no SUS com a instituição do Pró-Saúde.

Ao implementar políticas de inclusão social, especialmente no campo da saúde e da educação, observa-se um consistente esforço do Estado para a substituição do modelo tradicional de organização do cuidado em saúde – historicamente centrado na doença e no atendimento hospitalar –, reorientando a formação profissional na perspectiva de uma abordagem integral do processo saúde-doença focado na Atenção Primária à Saúde (APS) e na promoção de transformações nos processos de geração de ensino, aprendizagem, conhecimentos e prestação de serviços à população.

Nesse contexto, a Faculdade de Farmácia do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), teve seu projeto “Perfil da utilização de medicamentos em Piraí (RJ): prevalência da prescrição e da utilização de medicamentos em populações urbanas e rurais atendidas em unidades do Programa Saúde da Família” contemplado pelo PET-Saúde via edital nº 18/2009 Pet-Saúde/Saúde da Família (BRASIL, 2009), tendo também o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro via Edital Extpesq nº 05/2010 (FAPERJ, 2010).

O edital nº 18/2009 Pet-Saúde/Saúde da Família permitiu que professores, técnicos e discentes experenciassem a integração ensino-serviço-comunidade no campo da assistência farmacêutica por meio da Estratégia Saúde da Família (ESF) na APS no município de Piraí, no Estado do Rio de Janeiro. Faz-se aqui o relato de experiência inerente às ações, atividades e tarefas desenvolvidas no contexto do PET-Saúde no município de Piraí.

Material e Método

Trata-se de um relato de experiência, de corte-transversal, realizado entre agosto de 2010 a julho de 2011, que descreve, com base na pesquisa-ação, as ações, atividades e tarefas inerentes ao PET-Saúde no município de Piraí.

Relato de Experiência

Sabe-se que o relato de experiência incorpora registro de situações e eventos, memória oral e escrita, assim como depoimentos relativos à

implementação de programas. Trata-se de uma estratégia para coletar depoimentos, relatos de situações e casos relevantes ocorridos em uma determinada realidade (implantação de um programa, por exemplo), tendo por objetivo criar registros que sejam referência para quem for trilhar caminhos semelhantes (TURATO, 2005; MINAYO, 2012).

Pesquisa-ação

A pesquisa-ação não se trata de um simples levantamento de dados, mas sim de uma metodologia em que se observa o desenvolvimento de uma determinada ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo (FRANCO, 2005; LIMA; MARTINS, 2006; THIOLENT, 2011). A pesquisa-ação, ou investigação-ação, é compreendida como uma tentativa contínua e sistemática, empiricamente fundamentada no aprimorar de uma prática.

Na realidade, é uma metodologia inovadora, contínua, estrategicamente proativa, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida e disseminada. Exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo (FRANCO, 2005; LIMA; MARTINS, 2006; THIOLENT, 2011). A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do conhecer com os cuidados necessários para que ocorra reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e dos grupos implicados.

O grupo de trabalho foi composto por um professor tutor, seis preceptores locais (dois farmacêuticos, três médicos e uma enfermeira), 12 discentes bolsistas do PET-Saúde, seis bolsistas PIBEX/UFRJ, 12 discentes voluntários e 72 agentes comunitários de saúde (ACS).

As atividades de campo foram desenvolvidas às quintas-feiras, quando, a cada semana, o professor tutor e um grupo de 12 discentes (seis bolsistas e seis voluntários) alternavam-se para ir em transporte apropriado ao município de Pirai, dirigindo-se às dez regiões programáticas de saúde – Ponte das Laranjeiras, Rosa Machado, Varjão, Jaqueira, Caiçara, Arrozal, Casa Amarela, Centro, Santanésia e Cacara –, seguindo uma logística previamente pactuada com as equipes das ESF, os preceptores e a Secretaria Municipal de Saúde.

O município de Pirai

Pirai, com uma área de 504,6 km², é um município brasileiro do Estado do Rio de Janeiro que corresponde a 8,1% da área da região do Médio Paraíba, subdividido nos distritos de Pirai (sede), Vila Monumento (2º distrito), Arrozal (3º distrito) e Santanésia (4º distrito). Com uma população de 25.762 em 2008, possui uma posição geográfica estratégica, estando localizado entre duas grandes metrópoles: Rio de Janeiro e São Paulo, em uma extensão de 42 km de Rodovia Presidente Dutra (SEBRAE/RJ, 2011).

O município de Pirai tem como principais atividades econômicas: agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal, pesca, indústrias, produção e distribuição de eletricidade, construção civil, comércio e prestação de serviços. Está subdividido em dez distritos administrativos de saúde, tendo unidades da ESF em cada um deles:

- Unidade de Saúde da Família do Centro: Sua área de abrangência atende a 15.567 habitantes. Possui característica urbana. É atendida por duas equipes do Programa de Saúde da Família (PSF) e duas Equipes de Saúde Bucal (ESB).
- Unidade de Saúde da Família da Jaqueira: Sua área de abrangência possui 491 famílias, com 3,7 habitantes por família. Possui características rurais e urbanas. A unidade de saúde conta com dois consultórios. A população é atendida por uma equipe de PSF e uma ESB.
- Unidade de Saúde da Família de Arrozal: Sua área de abrangência atende a 1.618 famílias, possuindo 3,7 habitantes por família. Tem características rurais e urbanas. Fica a aproximadamente 20 minutos do centro da cidade. Funcionam duas equipes do PSF, duas ESB, um centro de especialidades médicas e um centro de especialidades odontológicas. A unidade possui uma excelente infraestrutura com oito consultórios.
- Unidade de Saúde da Família de Cacaria: Sua área de abrangência atende a 352 famílias. Tem características rurais. As condições de acesso para a maioria da população não são fáceis, por isso é importantíssimo o deslocamento da equipe até as residências e a presença do agente comunitário de saúde. São áreas bastante distantes e áreas íngremes. Duas unidades de saúde atendem a essa área, possuindo um consultório cada uma. A área é atendida por uma equipe de PSF e uma ESB.

- Unidade de Saúde da Família de Caiçaras: Sua área de abrangência atende a 519 famílias. Possui características rurais e urbanas. Há duas unidades de atendimento nessa área, com dois consultórios em cada uma. A população é atendida por uma equipe de PSF e uma ESB.
- Unidade de Saúde da Família de Casa Amarela: Sua área de abrangência atende a 1.192 famílias. Possui característica urbana. É atendida por duas equipes do PSF e duas ESB.
- Unidade de Saúde da Família de Ponte das Laranjeiras: Sua área de abrangência possui 459 famílias. Possui características rurais e urbanas. O acesso é fácil para a maioria da população. A unidade conta com dois consultórios. A população é atendida por uma ESF e uma ESB.
- Unidade de Saúde da Família de Rosa Machado: Sua área abrangência atende a 379 habitantes, com 3,1 habitantes por família. Possui característica mais rural. Em função da dificuldade de acesso à unidade, foi construída mais uma unidade de saúde em outra área mais distante, para onde a ESF e a ESB se deslocam uma vez na semana. Cada uma das unidades de saúde possui dois consultórios, uma equipe de PSF e uma ESB para atender à área.
- Unidade de Saúde da Família de Santanésia: Sua área de abrangência atende a 546 famílias, com 3,5 habitantes por família. Possui características rurais e urbanas, ficando a aproximadamente 20 minutos do centro da cidade. Para o atendimento da população da área rural, foi colocada uma unidade de saúde mais perto, onde a equipe se desloca uma vez por semana para atendimento. A unidade de Santanésia possui dois consultórios para atendimento, e a unidade da área rural possui um consultório. A população é atendida por uma equipe de PSF e uma ESB.
- Unidade de Saúde da Família do Varjão: Sua área de abrangência possui 488 famílias, com 3,7 habitantes por família. Possui características rurais e urbanas. A unidade possui dois consultórios. A população é atendida por uma equipe de PSF e uma ESB.

Para o planejamento e execução das ações, atividades e tarefas, utilizou-se de conceitos e exemplos registrados em: “As redes de atenção à saúde” (MENDES, 2011), “A assistência farmacêutica na atenção à saúde”

(GOMES *et al.*, 2010) e “Assistência farmacêutica clínica na atenção primária à saúde por meio do Programa Saúde da Família” (SOLER *et al.*, 2010).

Registra-se que as ações, atividades e tarefas desenvolvidas foram monitoradas e avaliadas trimestralmente por todos os pares, obtendo uma avaliação excelente quanto ao grau de satisfação dos gestores, técnicos, ACS, utentes, discentes e professores. Esta investigação foi submetida à Plataforma Brasil por meio da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), aprovada via Protocolo FR-349466.

Resultados

Descrevem-se, a seguir, as principais ações, atividades e tarefas inerentes ao PET-Saúde no município de Pirai.

1. Inquérito domiciliar para conhecer o perfil de prescrição e de utilização de medicamentos em populações urbanas e rurais

Os inquéritos de saúde, de base populacional, possibilitam a obtenção de informações sobre diferentes dimensões do estado de saúde, sobre determinantes demográficos, sociais, econômicos e culturais da saúde-doença, além de comportamentos relacionados à saúde, muitos dos quais constituem conhecidos fatores de risco de doenças crônicas. Além disso, os inquéritos permitem conhecer a realidade do acesso aos múltiplos serviços e atividades da saúde. Em todas essas dimensões, os inquéritos possibilitam o reconhecimento e a análise do padrão das desigualdades sociais na saúde (BARROS, 2008; VIACAVAL; BELLIDO, 2016).

A partir de entrevistas com 1.805 pessoas realizadas em 647 domicílios na área urbana e rural de Pirai, foi investigado o perfil de prescrição e de utilização de medicamentos atendidas nas unidades da ESF.

Este inquérito domiciliar permitiu conhecer: perfil socioeconômico; grau de conhecimento sobre o tratamento e os medicamentos prescritos; grau de indicação de medicamentos para as doenças preestabelecidas; medicamentos prescritos e utilizados em farmacoterapia convencional; perfil do atendimento médico e farmacêutico; perfil de automedicação; conhecimento e uso da homeopatia; conhecimento e uso de plantas medicinais e fitoterapia; perfil de utilização de medicamentos de pacientes com doença respiratória crônica, diabéticos insulino-dependentes e de pacientes polimedicados.

2. Proposição de um modelo lógico-conceitual de assistência farmacêutica integrada à APS

A partir dos dados e informações obtidos por meio do inquérito domiciliar sobre o perfil de prescrição e de utilização de medicamentos em populações urbanas e rurais, o grupo de trabalho reflexionou sobre a importância de se estabelecer um novo paradigma para a assistência farmacêutica no município de Pirai. Nessa direção, optou-se por difundir os conceitos preconizados por Gomes *et al.* (2010) e Soler *et al.* (2010), autores que reorientam o processo de trabalho em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Formação Farmacêutica (BRASIL, 2002).

Compreende-se como assistência farmacêutica a atividade clínica, com foco central de ação no utente, estruturando-se em ações técnico-assistenciais e ações técnico-gerenciais, tendo como componentes a gestão técnica da assistência farmacêutica e a gestão clínica do medicamento (GOMES *et al.*, 2010; SOLER *et al.*, 2010). O processo de utilização de medicamentos nos serviços de saúde ocorre por meio de etapas bem definidas, articuladas e integradas ao processo do cuidado no contexto das redes de atenção à saúde (MENDES, 2011).

A gestão técnica da assistência farmacêutica (ações gerenciais) dá suporte à prescrição e à dispensação dos medicamentos. Essas ações, ainda que devam se retroalimentar e reavaliar a partir de dados sobre a efetividade dos serviços, farmacovigilância e estudos de utilização de medicamentos, caracteriza-se pela ausência de enfoque clínico (GOMES *et al.*, 2010; SOLER *et al.*, 2010).

A gestão clínica do medicamento (ações assistenciais) visa garantir que os cuidados envolvendo o uso do medicamento não se encerrem no ato da entrega dos produtos. Consiste em um conjunto de ações assistenciais, vinculadas à assistência farmacêutica, que visam garantir o uso adequado dos medicamentos e a obtenção de resultados terapêuticos positivos (GOMES *et al.*, 2010; SOLER *et al.*, 2010).

3. Ações, atividades e tarefas correlacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

3.1. Treinamento sobre as políticas públicas de saúde, políticas de medicamentos, políticas de assistência farmacêutica, uso racional de medicamentos, sustentabilidade em saúde, governança, gestão por resultados, planejamento estratégico situacional, gestão do conhecimento e relações interpessoais.

3.2. Oficina de planejamento estratégico da assistência farmacêutica integrada à ESF.

3.3. Curso sobre o uso correto de medicamentos para os 72 ACS.

3.4. Desenvolvimento do website: Farmácia Social e a iniciativa extensionista no município de Pirai (<https://sites.google.com/site/petpirai/home>).

3.5. Elaboração pelos discentes da Relação Municipal de Medicamentos Essenciais (REMUME) de Pirai com os códigos ATC/DDD/PREÇO dos medicamentos.

3.6. Estabelecimento de padrões mínimos para o processo de acreditação da farmácia hospitalar do Hospital Flávio Leal.

3.7. Apoio às ações de vigilância sanitária dos estabelecimentos farmacêuticos públicos, privados e filantrópicos de Pirai.

3.8. Oficinas trimestrais de avaliação do projeto Farmácia PET-Saúde/Saúde da Família com a participação de gestores, técnico-administrativos, profissionais da saúde, ACS, utentes, professores e discentes.

3.9. Estabelecimento de grupos operativos educativos distribuídos pelas áreas programáticas de saúde – Ponte das Laranjeiras, Rosa Machado, Varjão, Jaqueira, Caiçara, Arrozal, Casa Amarela, Centro, Santanésia, Cacaria – com o propósito de analisar e avaliar diagnósticos e estratégias terapêuticas farmacológicas e não farmacológicas, parâmetros clínicos e psicométricos, entrevistas com pacientes e profissionais envolvidos no tratamento de pacientes, visitas domiciliares para promover melhorias na adesão ao tratamento em função das variáveis biológicas, socioeconômicas, culturais e os hábitos de vida, bem como a realização de revisão de utilização de medicamentos (conciliação de medicamentos) e minimização dos condicionantes e consequências da polifarmácia (polimedicação) e da Lista de Beers-Fick; 3.10. Elaboração de notas técnicas: regulamentação de prescrições médicas no SUS; condutas recomendadas em terapia antirretroviral combinada; recomendações para o uso racional do clonazepam, do omeprazol, da luteína e zeaxantina, da indapamida, do organoneurocebral, do cetorolaco de trometamina, das heparinas de baixo peso molecular, das insulinas.

3.11. Elaboração e difusão de panfletos informativos: artrite reumatoide; asma; deficiência pulmonar obstrutiva crônica (DPOC); dengue; diabetes; doença de chagas; DST/AIDS; esquistossomose; hanseníase; hipertensão arterial; homeopatia; insuficiência renal crônica; interações

medicamentos/alimentos; interações medicamentosos/medicamentos; interferência medicamentosos/diagnósticos laboratoriais; leishmaniose; malária; plantas medicinais e fitoterapia; promoção do uso racional de medicamentos; saúde mental I; saúde mental II; saúde mental III; tuberculose; uso correto de medicamentos.

3.12. Participação e apresentação de resultados no 11º Congresso Brasileiro de Medicina de Família e Comunidade (23 de 26 de junho de 2011, em Brasília) apresentando o tema: PET-Saúde/Saúde da Família UFRJ-Piraí: Desenvolvimento e aplicação de tecnologias para gestão técnica e clínica da assistência farmacêutica.

3.13. Participação e apresentação de resultados no 7º Congresso de Extensão da UFRJ em 2010: “Desenvolvimento tecnológico para a gestão da assistência farmacêutica clínica integrada na atenção primária à saúde: extensão inovadora no município de Piraí”.

3.14. Participação no 8º Congresso de Extensão da UFRJ em 2011: “Assistência farmacêutica fundamentada nas estratégias de promoção do uso racional de medicamentos e integrada à Estratégia Saúde da Família”.

Registra-se que este projeto recebeu “Menção Honrosa” da Fundação José Bonifácio (FUJB) no 7º Congresso de Extensão da UFRJ em 2010.

Discussão

Docentes, discentes e técnicos, ao se aproximarem da realidade do SUS, levam consigo seus valores, crenças, recursos cognitivos e sua experiência de vida. Chegam aos serviços com uma bagagem de pré-conceitos. Porém, a convivência com todos os atores envolvidos e as situações encontradas os levam, gradualmente, a (des)construir e (re)construir seus conceitos sobre a estrutura, a organização, o processo de trabalho, o monitoramento, a avaliação e a qualidade das políticas públicas de saúde que se expressam por meio dos equipamentos de saúde da rede de atenção à saúde.

Nesse contexto, a partir das ações, atividades e tarefas inerentes ao inquérito domiciliar em Piraí para conhecer o perfil de prescrição e de utilização de medicamentos em populações urbanas e rurais, observou-se que não atendiam aos princípios do uso racional de medicamentos. Isso proporcionou ao grupo de trabalho reflexionar sobre a importância do

fortalecimento da assistência farmacêutica na APS, em especial no campo da ESF (GOMES *et al.*, 2010; SOLER *et al.*, 2010; BRASIL, 2014a).

Na última década, a formação de profissionais de saúde tem sido reformulada no intuito de atender às necessidades de saúde das pessoas, e não somente às suas demandas (PIZZINATO *et al.*, 2010; HOLANDA; ALMEIDA; HERMETO, 2012; TAVARES *et al.*, 2014; BORTOLETTI *et al.*, 2016). Destaca-se que, durante os encontros do grupo de trabalho, foi possível ampliar o olhar sobre a saúde pública, sobre o SUS, repensar novas formas de atuação, buscar medidas de enfrentamento às principais dificuldades de acesso, qualidade e uso racional de medicamentos.

Com base no referencial teórico sobre o cuidado farmacêutico e na experiência *in loco* da gestão clínica do medicamento, o grupo de trabalho refletiu sobre a função da assistência farmacêutica para além do sistema de apoio material e da acessibilidade aos medicamentos (GOMES *et al.*, 2010; SOLER *et al.*, 2010; BRASIL, 2014a, 2014b). Preconizaram que a assistência farmacêutica deveria estar integrada à ESF, em um contexto ideal de clínica multidisciplinar que assegure a eficácia do fármaco, a efetividade do medicamento e a eficiência do tratamento.

Em adição, as atribuições clínicas do farmacêutico visam à promoção, proteção e recuperação da saúde, além da prevenção de doenças e de outros problemas de saúde, bem como assegurar cuidado ao paciente, família e comunidade, de forma a promover o uso racional de medicamentos e otimizar a farmacoterapia, com o propósito de alcançar resultados definidos que melhorem a qualidade de vida do paciente (CFE, 2013a, 2013b).

Observa-se que as ações, atividades e tarefas correlacionadas ao processo de ensino-aprendizagem proporcionaram a aplicação dos conhecimentos teóricos, bem como a práxis engajada com as equipes multidisciplinares de saúde. Em outras palavras, uma vivência que possibilitou a construção e a disseminação de conhecimentos relevantes aos cuidados em saúde, em conjunto com as atividades de iniciação ao trabalho, mediante a atuação positiva com a comunidade e profissionais do serviço.

Outrossim, proporcionou o fomento de práticas de natureza coletiva, norteadas pela interdisciplinaridade, com profissionais de diferentes áreas do serviço de saúde (PIZZINATO *et al.*, 2010; HOLANDA; ALMEIDA; HERMETO, 2012; TAVARES *et al.*, 2014; BORTOLETTI *et al.*, 2016). Possibilitou compreender todo o processo de governança, gestão, assistência e cuidado, contribuindo para o enriquecimento da vi-

vência acadêmica e favorecendo um movimento de reflexão na formação de profissionais comprometidos com o SUS, com a realidade de saúde e sua transformação na sociedade contemporânea

O cenário de aprendizagem constrói reflexões a partir do vivenciado, constituindo, assim, espaços que privilegiam a transformação e a consolidação da atenção à saúde marcada pelos valores do SUS (PIZZINATO *et al.*, 2010; HOLANDA; ALMEIDA; HERMETO, 2012; TAVARES *et al.*, 2014; BORTOLETTI *et al.*, 2016). É o local onde também se expressam e se explicam os conflitos, as dificuldades, as estratégias e as táticas desencadeadas para a ocupação de espaços da rede de cuidados, em especial para o processo de formação farmacêutica. Assim sendo, pode-se dizer que, da teoria à prática, o SUS, com toda a sua história, políticas, atores, ideias e ideais, não pode ser compreendido somente no papel; ele necessita ser problematizado e ser vivenciado.

Para os discentes, a inserção dos acadêmicos na rede de atenção à saúde demonstrou a necessidade de se conhecer o processo de governança e gestão do SUS, ou seja, sua estrutura, organização, planejamento, processo de trabalho, monitoramento e avaliação. Vivenciaram a multidisciplinaridade e conheceram as necessidades dos utentes, possibilitando maior integração da teoria com a prática e a possibilidade de compartilhar saberes (PIZZINATO *et al.*, 2010; HOLANDA; ALMEIDA; HERMETO, 2012; TAVARES *et al.*, 2014; BORTOLETTI *et al.*, 2016).

Quanto ao tutor, percebeu-se que o seu papel é fundamental como mediador no processo de ensino-aprendizagem a partir de vivências em um “cenário vivo” (PIZZINATO *et al.*, 2010; HOLANDA; ALMEIDA; HERMETO, 2012; TAVARES *et al.*, 2014; BORTOLETTI *et al.*, 2016). O PET-Saúde, ao incentivar a aproximação entre as instituições de ensino superior (IES) e a rede de atenção à saúde, possibilita um embasamento pedagógico para formação de um profissional de saúde crítico e preparado para a atual demanda do SUS e do mercado de trabalho.

Destaca-se, assim, a contribuição do PET-Saúde para o diálogo interdisciplinar, seja na problematização de situações reais, no processo de trabalho, no estímulo ao desenvolvimento de pesquisas pelos acadêmicos e preceptores, seja na produção coletiva e compartilhada de saberes e práticas, proporcionando maior participação dos acadêmicos no seu processo de formação para efetiva implementação de um novo paradigma para a formação de recursos humanos para a saúde.

Considerações finais

A articulação de políticas intersetoriais entre o MS e o MEC, por meio de parcerias entre as universidades e as redes de atenção à saúde, tem sido reconhecida como importante para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, pois se constitui de estratégias que ampliam os processos de mudança dos modelos de formação acadêmica e reorientação das práticas de atenção à saúde no contexto do SUS.

Inferese, por fim, que o PET-Saúde fomenta a integração ensino-serviço-comunidade. É um espaço de construção coletiva do saber que, por meio de vivências interdisciplinares e trocas de conhecimento, enriquece e contribui na formação acadêmica e profissional. Proporciona que a academia reflexione sobre o processo de formação de recursos humanos para a saúde e os atuais desafios para a melhoria da eficiência do SUS.

Apoio financeiro

- Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES). Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde. Edital nº 18/2009: Pet-Saúde/Saúde da Família. Projeto: Perfil de utilização de medicamentos em Piraí (RJ): prevalência da prescrição e da utilização de medicamentos em populações urbanas e rurais.

- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Edital Extpesq nº 05/2010. Processo E-26/111.145/2010. Projeto: Integração ensino-serviço-comunidade na gestão da assistência farmacêutica clínica integral no município de Piraí (RJ).

Agradecimentos

À comunidade acadêmica da Faculdade de Farmácia do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ; aos gestores, gerentes, equipe técnica multidisciplinar e ACS da Secretaria de Saúde do município de Piraí.

Recebido em: 12/12/2015

Revisado pelo autor em: 12/06/2016

Aprovado para publicação em: 14/09/2016

Notas

1 Doutor em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Docente do Instituto de Ciências da Saúde, Faculdade de Farmácia, da Universidade Federal do Pará. E-mail: orenziosoler@gmail.com

Referências

BARROS, Marilisa. Inquéritos domiciliares de saúde: potencialidades e desafios. **Rev Bras Epidemiol**, v. 11, Supl 1, p. 6-19, 2008.

BORTOLETTI, Ana Paula et al. Percepção dos monitores sobre a influência do programa de educação pelo trabalho na formação em saúde. **Esc Anna Nery**, v. 20, n. 2, p. 254-260, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em farmácia. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9

_____. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 set. 2005a.

_____. Ministério da Saúde / Ministério da Educação. Portaria Interministerial MS/MEC nº 2.101, de 3 de novembro de 2005. Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde - para os cursos de graduação da área da saúde. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 4 nov. 2005b.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Portaria Interministerial MS/MEC nº 3.019, de 26 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde - para os cursos de graduação da área da saúde. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 27 nov. 2007.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Edital nº 18, de 16 de setembro de 2009. Seleção para o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde: Pet-Saúde. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 17 set. 2009.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos. Coordenação-Geral de Assistência Farmacêutica Básica. **Serviços farmacêuticos na atenção básica à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014a.

_____. Lei nº 13.021, de 8 de agosto de 2014. Dispõe sobre o exercício e a fiscalização das atividades farmacêuticas. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 11 ago. 2014b.

CFF - Conselho Federal de Farmácia. Resolução nº 585, de 29 de agosto de 2013. Regulamenta as atribuições clínicas do farmacêutico e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 set. 2013a. Seção 1, p. 186.

_____. Resolução nº 586, de 29 de agosto de 2013. Regula a prescrição farmacêutica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 set. 2013b. Seção 1, p. 136.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. **Edital nº 05/2010**: Programa de Apoio a Projetos de Extensão e Pesquisa – Extpesq; 2010. Rio de Janeiro, 2010.

GOMES, Carlos Alberto et al. **A assistência farmacêutica na atenção à saúde**. 2. ed. Belo Horizonte: Fundação Ezequiel Neves, 2010.

HOLANDA, Isabel; ALMEIDA, Magda; HERMETO, Edyr. Indutores de mudança na formação dos profissionais de saúde: Pró-Saúde e Pet Saúde. **Rev Bras Promoç Saúde**, v. 25, n. 4, p. 389-392, 2012.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 51-63, 2006.

MENDES, Eugênio Vilaça. **As redes de atenção à saúde**. 2. ed. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

PIZZINATO, Adolfo et al. A integração ensino-serviço como estratégia na formação profissional para o SUS. **Rev Bras Educ Med**, v. 36, n. 1 (Supl. 2), p. 170-177, 2010.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Informações socioeconômicas do município de Pirai**. Rio de Janeiro: SEBRAE, 2011.

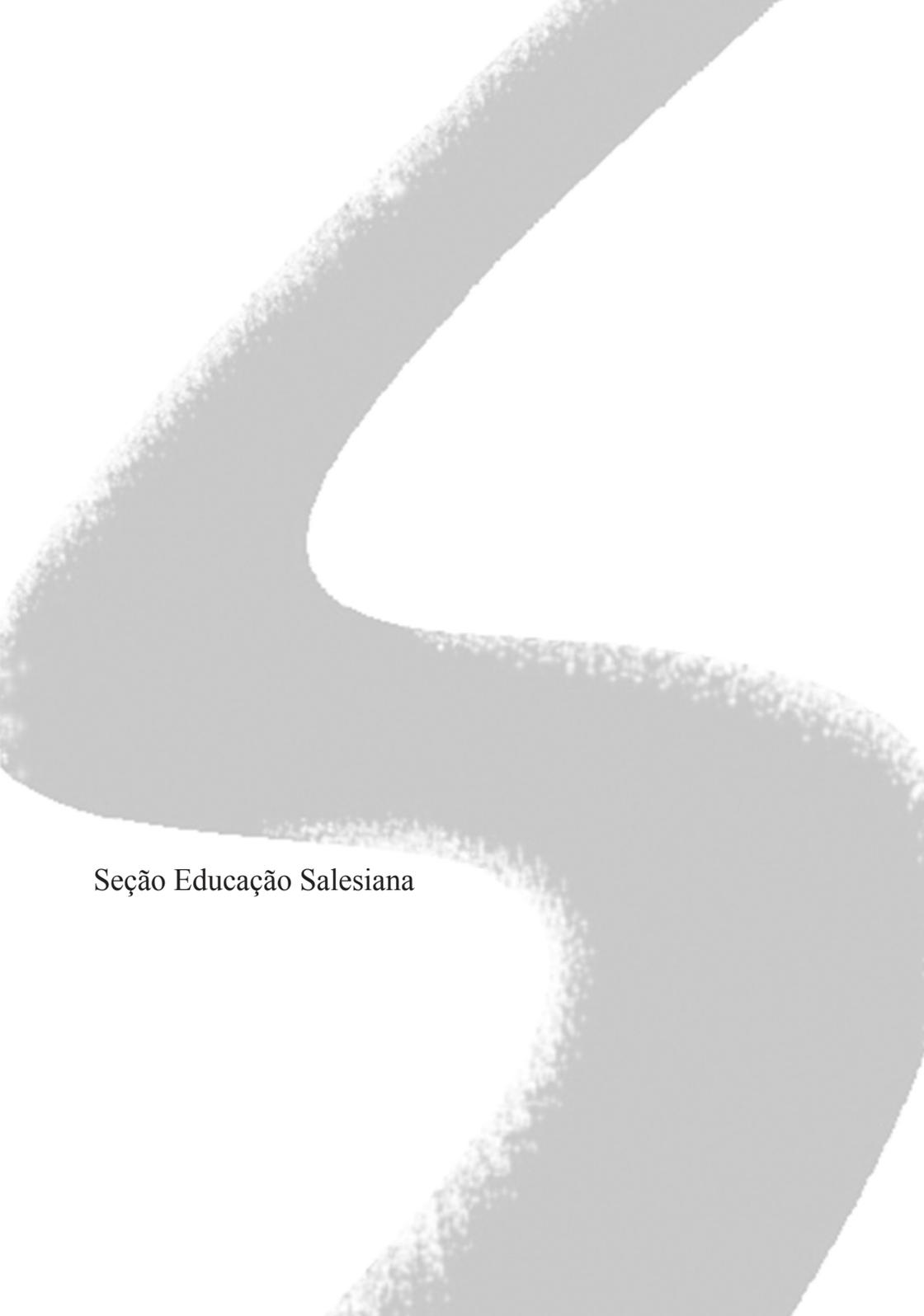
SOLER, Orenzio et al. Assistência Farmacêutica Clínica na Atenção Primária à Saúde por meio do Programa Saúde da Família. **Rev Bras Farm**, v. 91, n. 1, p. 37-45 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TAVARES, Daniel Soares et al. Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde: Relato de experiências. **Disciplinarum Scientia**, Série Ciências da Saúde, Santa Maria, v. 15, n. 2, p. 269-275, 2014.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev Saúde Pública**, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.

VIACAVA, Francisco; BELLIDO, Jaime. Condições de saúde, acesso a serviços e fontes de pagamento, segundo inquéritos domiciliares. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 2, p. 351-370, 2016.



Seção Educação Salesiana



A formação de educadores salesianos: uma mirada histórica desde a criação do Laboratório de Psicologia Experimental em Lorena

DENISE PEREIRA DE ALCANTARA FERRAZ¹

Resumo

O presente artigo decorre de pesquisa cuja temática foi a história do curso de Psicologia de Lorena, no Estado de São Paulo. A narrativa histórica do curso foi construída por meio de fontes documentais e iconográficas, com destaque para as fotografias, recortes de revistas, jornais da época, documentos oficiais e não oficiais, além de entrevistas narrativas com pessoas que fizeram parte da constituição desse curso. O objeto deste artigo é o Laboratório de Psicologia Experimental, visando demonstrar sua importância, em um primeiro momento, para a formação de educadores salesianos e, na década seguinte, para a criação do curso de Psicologia na Faculdade Salesiana. Apresentamos, inicialmente, a história dos salesianos, detendo-nos mais em sua chegada a Lorena, com a fundação do Colégio São Joaquim, e, mais especialmente, do Laboratório de Psicologia Experimental. Conclui-se que os salesianos, em busca de uma formação mais qualificada para seus padres docentes, encontraram, na psicologia experimental e na psicometria, uma forma de garantir a base científica para sua prática pedagógica. Alguns desses padres se interessaram pela psicologia e dedicaram suas vidas a essa ciência, fazendo pesquisas, ensinando, debatendo, formando novos profissionais e prestando serviços à região.

Palavras-chave: Psicologia científica. Sistema salesiano de educação. Formação dos profissionais da educação.

Abstract

This article accrues from a research which the theme was the history of the Psychology Course from Lorena-SP. The narrative about de course's history was

built by documentary and iconographic sources, with a highlight to the photos, magazine clippings, newspapers of the time, official and non-official documents; narrative interviews with people who were part of the this Psychology course constitution. This article's object is the Experimental Psychology Laboratory, aiming to demonstrate its importance, at first, to the formation of educators and, on the following decade, to the creation of de Psychology course at the Faculdade Salesiana. It is presented, at first, the history of the salesianos, focusing more on their arrival to Lorena, with the institution of the Colégio São Joaquim and, especially, of the Experimental Psychology Laboratory. It was concluded that the salesianos, searching for a more qualified background for their teachers priests, they found in Experimental Psychology and Psychometry a way to ensure the scientific base for their teaching practice. Some of these priests have become interested in Psychology and have dedicated their life to it, doing researches, teaching, discussing, forming new professionals and providing services to the region.

Keywords: Scientific psychology. Salesian education system. Formation education professionals.

Resumen

Ese artículo se deriva de una investigación cuyo tema fue la historia de la carrera de Psicología de Lorena, en el estado de Sao Paulo - Brasil. La narrativa de la historia del curso se ha construido a través de fuentes documentales e iconográficas, en especial fotografías, periódicos de la época, documentos oficiales y no oficiales; entrevistas con personas que formaban parte de la constitución de este curso de Psicología. El objeto de este artículo es el Laboratorio de Psicología Experimental, y la demostración de su importancia, en un principio, para la formación de educadores y de la próxima década para la creación de la carrera de Psicología en el Colegio Salesiano. Presentamos, inicialmente, la historia de los Salesianos, su llegada a Lorena, la fundación del Colegio de San Joaquín y muy especialmente, el Laboratorio de Psicología Experimental. Llegamos a la conclusión de que los Salesianos en la búsqueda por una formación más cualificada para sus sacerdotes maestros, han encontrado en la Psicología Experimental y Psicometría una forma de garantizar la base científica para su práctica. Algunos de estos sacerdotes se han interesado por la psicología y dedicado su vida a esa, haciendo la investigación, la enseñanza, el debate, la formación de nuevos negocios y ofreciendo un servicio a la región.

Palabras-clave: Psicología científica. Sistema salesiano de educación. Formación de profesionales de la educación.

Introdução

Este artigo decorre de pesquisa cuja temática foi a história do curso de Psicologia da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, no Estado de São Paulo (FERRAZ, 2014). A narrativa histórica do curso foi construída por meio de fontes documentais e iconográficas, dentre as quais se destacam: as fotografias, os recortes de revistas, os jornais da época, os documentos oficiais e não oficiais, além de entrevistas narrativas realizadas com pessoas que fizeram parte da constituição desse curso. Como se trata de uma instituição católica salesiana, as obras de Azzi (1982, 2000), Brandão (2006) e Marcigaglia (1955) auxiliaram no entendimento com relação à Congregação Salesiana no mundo e no Brasil, e no seu envolvimento com a psicologia.

Pesquisar a história desse curso de Psicologia foi também uma forma de contribuir para a historiografia dessa ciência no Brasil. Mais do que isso, tratou-se de uma proposta de compreensão da formação de psicólogos e das práticas “psi”, vinculadas a esse curso, realizadas e produzidas em um momento e em um contexto determinados. No entanto, considera-se que há várias razões para que o recente interesse pela história da psicologia no Brasil seja pertinente.

Essa recuperação histórica é possível por meio do acesso às pessoas que foram pioneiras nessa área, pois há muitos dados que não se encontram registrados, organizados e disponíveis, a não ser como experiência ou como memória. Esse conhecimento disponível para as novas gerações certamente pode proporcionar avanços para a psicologia enquanto ciência e profissão (BARAUNA, 1999).

O fato de ser um curso vinculado a uma instituição católica também corrobora a relevância desta pesquisa, visto que carece de uma investigação mais aprofundada no Brasil a relação entre a formação em psicologia e as instituições católicas, as quais se diferenciam pelas estratégias, focos de interesse e preocupações, e ainda por alguns pressupostos morais e filosóficos. No entanto, todas se aproximam quanto ao objetivo de evangelizar, propagar e legitimar o cristianismo e a Igreja Apostólica Romana. No caso específico dos salesianos, identifica-se uma importante missão de formar educadores baseada na religião, na razão e na *amorevollezza*².

A história da psicologia no Brasil faz pouquíssima referência aos trabalhos realizados por padres, em especial os salesianos, às suas pesquisas e

aos investimentos que fizeram em instituições e cursos de Psicologia. Um dos poucos exemplos é a referência feita por Lourenço Filho (1960, p. 282):

[...] No campo filosófico, é a sacerdotes que se devem, no Brasil, os primeiros trabalhos de psicologia; também lhes cabe a primazia nas discussões em variados temas de filosofia social; com relação à introdução dos métodos experimentais mantiveram-se, porém, em atitude de reserva, por muito tempo, após o que passaram a apresentar valiosa contribuição. Todas as reservas deviam realmente desaparecer com a constituição ‘Deus societiarum Dominus’, pela qual o papa Pio XI estabeleceu nova legislação e programas para as faculdades pontifícias em todo o mundo; e, sobretudo, depois da legislação jesuítica de ensino, expedida em 1941, a qual prescreve o ensino obrigatório da psicologia experimental no curso de filosofia, como suplemento aos estudos metafísicos e como base da pedagogia.

Lourenço Filho (1960) é ainda mais específico ao citar os padres salesianos Carlos Leôncio e João Modesti, destacando seus trabalhos no Laboratório de Psicologia Experimental da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena:

[...] Ao Pe. Carlos Leôncio da Silva, que por muitos anos dirigiu o Instituto Superior de Pedagogia, anexo à Faculdade de Filosofia do Ateneu Salesiano de Turim (Itália), e hoje dirige a Faculdade de Filosofia de Lorena (São Paulo), devem-se trabalhos pedagógicos baseados em modernos fundamentos da psicologia, e, bem assim, a animação de estudos experimentais [onde], em 1954, inaugurou um Laboratório de Psicologia Experimental, sob a direção do Padre João Modesto (sic) (LOURENÇO FILHO, 1960, p. 282).

Este artigo é também uma maneira de se reconhecer as contribuições dessas pessoas para a psicologia brasileira, mesmo que, conforme as informações em nossa pesquisa, o interesse deles na psicologia estivesse voltado para uma formação mais ampla de seus educadores. Visamos, então, apresentar os resultados de pesquisa sobre o curso de Psicologia da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, com o objetivo de compreender as relações socioculturais, as práticas cotidianas e o papel dos salesianos na constituição do curso. Portanto, a pesquisa está centrada no

período compreendido entre 1952 e 1974. Essa delimitação foi uma escolha que pode ser justificada pelos seguintes acontecimentos: o ano de 1952 foi aquele em que os salesianos iniciaram suas atividades no ensino superior em Lorena, com a criação da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena; nos anos de 1952 e 1953, foram trazidos de Turim para a Faculdade Salesiana de Lorena os equipamentos para montar o Laboratório de Psicologia Experimental, inaugurado em 1954; no dia 27 de agosto de 1962, foi aprovada a Lei nº 4.119, que regulamentou a profissão de psicólogo; em 1969, o curso de Psicologia da Faculdade Salesiana de Lorena obteve autorização para as habilitações de Bacharelado e Licenciatura; no ano de 1973, houve a formatura da turma que iniciou, em 1968, o curso de Filosofia e que, em 1970, foi transferida para o curso de Psicologia da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena – esses alunos cursaram dois anos de Filosofia e mais quatro de Psicologia –; e, em 1974, ocorreu a formatura da primeira turma que iniciou o curso de Psicologia em 1970 e a se formar pelo currículo completo proposto para o curso.

Nesse contexto, o objeto deste artigo é o Laboratório de Psicologia Experimental, visando demonstrar sua importância, em um primeiro momento, para a formação de educadores e, na década seguinte, para a criação do curso de Psicologia na Faculdade Salesiana.

Método

Febvre (*apud* LE GOFF, 1990) abriu alguns caminhos para a construção do conhecimento que trata da história e, ao se referir às bases em que o historiador se situa, afirma que:

A história fez-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem... Faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais: com palavras, sinais, paisagens e telhas; com formas de campo e com más ervas; com eclipses da lua e arreios; com peritagens de pedras, feitas por geólogos e análises de espadas de metal, feitas por químicos. Em suma, com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significativo a sua presença, atividade, gostos e maneiras de ser do homem (FEBVRE *apud* LE GOFF, 1990, p. 107).

O caminho desta investigação foi construído, inicialmente, pelo levantamento de fontes documentais escritas e iconográficas. Os documentos usados foram: fotografias, recortes de revistas, jornais da época, documentos oficiais e não oficiais. Um acervo considerável dessas fontes foi encontrado em seis locais: Instituto de Estudos Valeparaibanos (IEV); Arquivos da secretaria do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena; Biblioteca do UNISAL de Lorena, com mais de 139 mil exemplares; Centro de Documentação e Memória (CEDOC) do UNISAL de Lorena; Biblioteca de História da Educação Salesiana no Brasil; Sala Euclides da Cunha. No entanto, Burke (2005), Bauer e Gaskell (2002), Kossoy (2001) e Le Goff (1990) contribuíram para o tratamento metodológico das imagens iconográficas como fontes históricas. Tais imagens podem ser utilizadas não só como ilustração do que é dito, mas também para que as lacunas deixadas pelos documentos escritos possam ser preenchidas.

Seguindo as proposições da corrente denominada “Nova História” (BURKE, 2005; CERTEAU, 2002), considera-se que as grandes quantidades de papéis que se acumulam nas bibliotecas e nos centros de documentação não são, em si mesmos, fontes e só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador, que, por sua vez, formulará o seu problema de pesquisa e delimitará os elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas para as questões levantadas. “Em conseqüência, aqueles objetos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico referido poderá ser produzido” (SAVIANI, 2006, p. 30).

Como dito, para a realização dessas aproximações e inferências, foram usados, nesta pesquisa, documentos escritos dos acervos vinculados aos salesianos já citados anteriormente. A história oral por meio de entrevistas narrativas foi o método utilizado com pessoas que participaram da constituição desse curso de Psicologia. É crescente a consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação dos fenômenos sociais, considerando-se que a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de associá-los ao tempo e ao sentido. Para Bauer e Gaskell (2002), a entrevista narrativa tem como objetivo encorajar um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante que fez parte de sua vida e de seu contexto social. Para Bauer e Gaskell (2002, p. 93): “Sua idéia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível”.

Em Alberti (2004), Prins (1992), Ferreira e Amado (1998) e Penna (2005), buscaram-se elementos para o uso da história oral como metodologia e constituição de fontes para o estudo da história do curso de Psicologia. Por sua vez, a entrevista narrativa foi o instrumento (ou técnica) decorrente do método de história oral. Trata-se, com base nesse escopo, de uma pesquisa qualitativa. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo na busca por sentido ou sentidos para as narrativas orais colhidas e transcritas. Para tanto, três pressupostos sugeridos por Franco (1986, p. 13) serviram de suporte à análise: (1) toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor; (2) o produtor/autor é, antes de tudo, um selecionador, e essa seleção não é arbitrária; (3) a “teoria” da qual o autor é expositor determina a sua concepção da realidade.

Quanto ao levantamento bibliográfico, as obras de Azzi (1982, 2000), Brandão (2006) e Marcigaglia (1955) foram fundamentais para o entendimento sobre a Congregação Salesiana no mundo e no Brasil, e o seu envolvimento com a psicologia.

O personagem e sua instituição

Os salesianos fazem parte de uma comunidade cristã fundada em 1859, em Turim (Itália), pelo padre italiano João Bosco (Dom Bosco), nascido em 16 de agosto de 1815 no Colle dos Becchi, em Piemonte, Itália, uma localidade próxima de Castelnuovo de Asti (atualmente denominada Castelnuovo Dom Bosco). Sua vida e obra compreendem os anos de 1815 a 1888, período marcado por importantes mudanças no cenário mundial que provocaram uma nova configuração política, social, econômica e religiosa.

Dom Bosco, em 1835, entrou para o Seminário de Chieri e, em 5 de junho de 1841, foi ordenado sacerdote pelo arcebispo de Turim, Luigi Fransoni, dando início aos seus trabalhos como educador. Em 1842, inaugurou o primeiro internato, em Valdocco, e começou a escrever, em 1852, os primeiros regulamentos do que, futuramente, foi denominado “Sistema Preventivo Salesiano” ou “Sistema Educativo Salesiano”. Doze anos depois, fundou a Congregação Salesiana, cujo nome oficial é Pia Sociedade de São Francisco de Sales, popularmente conhecida por Salesianos de Dom Bosco.

Em 1875, já com 300 membros e gozando de prestígio crescente, a congregação estendeu, consideravelmente, o seu campo de ação na Itália e em vários países da Europa: França, a partir de 1875; Espanha, 1881; Inglaterra, 1887 (WIRTH, 1968).

As primeiras missões na América do Sul iniciaram-se após um pedido da Argentina enviado a Dom Bosco. Os salesianos desembarcaram em Buenos Aires em 14 de dezembro de 1875. Ainda durante a vida de Dom Bosco, três países da América do Sul receberam a obra salesiana: Brasil, Chile e Equador.

Em função da rápida expansão da obra idealizada por Dom Bosco, sempre houve muita preocupação com a formação e aperfeiçoamento educacionais de seus sacerdotes. Já em 1930, na Itália, havia movimentos para que estes se formassem, prioritariamente, em cursos de Pedagogia e se tornassem bons professores. Nesse sentido, tal orientação foi encaminhada aos salesianos brasileiros naquele mesmo ano: “O Conselheiro Escolar geral a firmar a orientação de enviar os salesianos a freqüentar os cursos universitários nas universidades de maior renome, principalmente pedagógico” (FACULDADE DOM BOSCO, [19--], p. 5-6).

Em 1940, os salesianos obtiveram a aprovação para o funcionamento do Ateneu Eclesiástico Salesiano, em Turim, onde eram oferecidos os cursos de Filosofia, Teologia e Direito Canônico. A partir do investimento nos cursos de Pedagogia, foi criado, em 1941, o Instituto Superior de Pedagogia, que tinha como meta divulgar os princípios da pedagogia cristã, as propostas psicológicas e formativas de Francisco de Sales e o sistema pedagógico de Dom Bosco. Com o crescimento desse Instituto e com os diferentes trabalhos que incluíam pesquisas na área da psicologia experimental, foram também criados o Instituto de Psicologia Experimental, de Biologia, de Física e Química, de Antropologia e Etnografia, e de Ciências Sociais, gerando, na Itália de 1956, o Instituto Superior de Ciências Pedagógicas. Em 1966, o Ateneu Salesiano foi transferido para Roma e passou a ser designado Pontifício Ateneu Salesiano e, em 1973, Università Pontificia Salesiana.

O impulso para a psicologia experimental, na Itália, surgiu, principalmente, nas últimas décadas do século XIX por meio do interesse, dos Estados Unidos e de vários países europeus, em fazer da pedagogia uma ciência, a chamada pedagogia científica. O paradigma científico da época era o das ciências exatas, fundamento na experimentação, observação, quantificação

(SANTOS, 2006). Portanto, ao se pensar em uma pedagogia científica, o modelo era o das ciências humanas, que procuravam se aproximar do modelo das ciências exatas. Assim, a pedagogia científica teve como modelo a psicologia experimental de Wilhelm Wundt (1832-1920), desenvolvida na Alemanha, bem como sua apropriação estadunidense por Titchener (1867-1927). O primeiro estudioso a falar de uma pedagogia científica na Itália foi Andrea Angiulli. De formação filosófica e introdutor do positivismo no país, adotou a teoria de Comte e Spencer na educação, em oposição ao ensino religioso. Para Centofanti (2006, p. 33), defendia-se:

A criação de uma pedagogia dentro de um escopo liberal-democrático e anticlerical, e sustentava a ideia de a educação fundar-se sobre uma filosofia científica, cujos pilares foram construídos por homens da ciência, como foi o caso de Giuseppe Sergi (1841-1936), e cujas operacionalidades estiveram a cargo de homens de espírito prático, como foi o caso de Hugo Pizzoli.

Em 1899, em Crevalcore, Ugo Pizzoli, alicerçado na psicologia experimental, na antropologia geral e na fisiologia do sistema nervoso, inaugurou um laboratório de pedagogia científica e iniciou a oferta na área de cursos que se tornaram uma referência para os educadores italianos. Essa iniciativa não ocorreu isolada do que estava acontecendo no país. Como destaca Brandão (2006, p. 133):

A história da Psicologia na Itália se confunde com a própria história da unificação desse país. Por um lado, a unificação italiana passou a ser uma das principais preocupações de muitos intelectuais italianos, por outro lado, a própria constituição da base do pensamento e das ideias e das pesquisas e ações dos diversos campos da ciência estavam alicerçados em um novo modelo de ver e compreender o mundo, ou seja, o positivismo.

Do ponto de vista prático, a pedagogia científica era a esperança de resolver, pelo menos em parte, os problemas sociais da época de unificação da Itália³, tais como: fome, analfabetismo, prostituição, alcoolismo, roubo, assassinato, doença, entre outros. Isso porque a educação era vista como possibilidade de promoção de melhoria de vida e base para a regeneração da raça (CENTOFANTI, 2006).

Influenciada por esse contexto, a psicologia na Itália, do final do século XIX e da primeira metade do século XX, foi marcada pelas ideias de diversos intelectuais. Para Baudin (1943), muitas dificuldades precisavam ser superadas antes que a psicologia pudesse se estabelecer como uma ciência independente e apontou, como referência de nascimento da psicologia na Itália, a publicação de “Princípios de Psicologia”, de Giuseppe Sergi, em 1873. Para o autor, a psicologia italiana evoluiu a partir da psicologia patológica, da psicologia coletiva e, principalmente, da psicologia criminal. Foi construída por antropólogos, psiquiatras e fisiologistas, tendo como pioneiros os seguintes estudiosos: Giuseppe Sergi (1841-1936), Paolo Mantegazza (1831-1910), Cesare Lombroso (1836-1909), Angelo Mosso (1846-1910), Scipione Sighele (1868-1913), Gabriele Buccola (1854-1885), Sante de Sanctis (1862-1935), Federico Kiesow (1858-1941), Francesco de Sarlo (1864-1937), Cesare Colucci (1865-1942), Giulio Cesare Ferrari (1868-1932), Vittorio Benussi (1878-1927), Mario Ponzio (1882-1960) e, considerado a figura mais proeminente entre os psicólogos italianos, Padre Agostino Gemelli (1878-1959), que teve grande prestígio também fora da Itália.

Nascido em Milão, em 1878, o Padre Agostino Gemelli graduou-se em medicina e cirurgia, em Pádua. Começou o seu trabalho científico como assistente de Camillo Golgi⁴ nos anos de 1898-1903. De 1903 a 1907, Gemelli completou seus estudos teológicos e tornou-se sacerdote e religioso franciscano. Em 1911, obteve o título de especialista em histologia pela Universidade de Louvain. Suas pesquisas em psicologia experimental iniciaram-se, primeiramente, com Kiesow no Laboratório da Universidade de Turim; depois com Külpe na Universidade de Múnico e na Clínica Psiquiátrica de Kraepelin, influência esta ressaltada por Pimentel (1944) e por Benko (1961). Durante a Primeira Guerra Mundial, dedicou-se ao serviço de seleção de aviadores para o exército. Em 1919, em Milão, Gemelli organizou o primeiro Laboratório de Psicologia no Instituto de St. Vincenzo para crianças deficientes. Em 1920, em colaboração com Federico Kiesow, fundou a “Archivio Italiano di Psicologia”. Em 1921, foi um dos fundadores da Università Cattolica del Sacro Cuore, em Milão, e organizou um Laboratório de Psicologia bem equipado, que se tornou um dos melhores centros não só da Itália, mas de toda a Europa.

Brandão (2006) apresenta as principais atividades e publicações de Gemelli na área de psicologia: “La Rivista Psiche” (1912); “L’Archivio Italiano di Psicologia” (1919); fundação da Università Cattolica del Sacro

Cuore, da qual foi seu primeiro reitor (1921); criação do Laboratório de Psicologia e início das publicações do *Contributi del Laboratorio di Psicologia e Biologia del Università Cattolica del Sacro Cuore*, que dirigiu até sua morte em 1959 (1924); “*Archivio di Psicologia, Neurologia e Psicoterapia*” (1938); constituição, no Conselho Nacional de Pesquisa, de uma comissão permanente de estudos e aplicações da psicologia, criando-se o Instituto Nazionale di Psicologia (1939); publicação de *Introduzione alla Psicologia e L’Orientamento Professionale dei Giovani nelle Scuole* (1947); até 1959, dirigiu e realizou pesquisas no Instituto de Psicologia da Università do Sacro Cuore (BRANDÃO, 2006, p. 144-145).

O trabalho de Padre Gemelli se refletiu, por exemplo, na criação do Laboratório de Psicologia Experimental, do Instituto de Psicologia, do Ateneu Salesiano. Seu criador, Padre Giacomo Lorenzini, cursou a especialização em psicologia na Università Cattolica del Sacro Cuore, sob a orientação do Padre Gemelli, de quem Padre Lorenzini seguiu as diretrizes, tanto na direção do Instituto de Psicologia quanto do Laboratório de Psicologia Experimental, visando realizar investigações científicas via aproximação da pedagogia com a psicologia. Brandão (2006) relata que Lorenzini direcionou seus trabalhos para pesquisas científicas concentradas no campo da caracteriologia e psicopatologias, fez atendimento psicológico e criou o Centro de Orientação Vocacional daquela instituição.

O Laboratório

A influência de Padre Gemelli se estendeu na psicologia para além dos salesianos. Assim, no Boletim do Instituto de Psicologia Experimental e Educacional, editado pela Universidade Católica de São Paulo, os números publicados entre os anos de 1952 e 1954, que estavam sob a organização de Enzo Azzi⁵, mostram a influência do Padre Gemelli em alguns psicólogos no Brasil. Em publicação do Boletim (ano II, número 2, março de 1953), de autoria de Aniela Meyer Ginsberg – diretora do centro de Orientação Psicológica do Instituto de Psicologia Experimental da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) –, sob o título “Impressões de uma viagem de estudo”, a autora relata sua viagem a diversos países, com o objetivo de visitar centros de orientação psicológica para crianças e jovens (centros de orientação educacional e profissional), clínicas psicológicas ou centros de psicoterapia para jovens, conhecer no-

vas técnicas usadas nessas instituições e se informar sobre pesquisas realizadas, particularmente nos campos da psicologia social, psicologia infantil e estudo da personalidade. Em seu relato sobre a visita à Itália, diz:

Em Milão visitei o laboratório de psicologia da Universidade Católica do Sagrado Coração dirigido pelo Padre Gemelli. Este instituto se ocupa principalmente de pesquisas no campo de psicologia experimental e de seleção profissional. Assisti, por exemplo, a uma seleção de candidatos para o cargo de telefonista. Quanto às provas coletivas, de papel e lápis, era interessante apenas a apresentação das instruções gravadas num disco. Os examinandos ouviam estas instruções pelos microfones auriculares; era, pois, uma situação parecida à profissão de telefonista. No mesmo laboratório assisti a uma reunião mensal de psicólogos e psiquiatras sob a presidência do padre Gemelli (GINSBERG, 1953, p. 3).

Sobre as disciplinas de psicologia oferecidas por Enzo Azzi no Instituto de Psicologia da PUC-SP, a publicação do Boletim (ano II, número 4, setembro de 1953, sob o título “Programas e bibliografia dos cursos a serem ministrados pelo Dr. Enzo Azzi no ano de 1954”) também mostra a influência do Padre Gemelli. Uma das disciplinas oferecidas foi a psicologia experimental geral e, dentre os livros da bibliografia, estava a indicação de Agostino Gemelli, “Introduzione alla Psicologia” (1952); a disciplina psicologia educacional indicava o livro de Agostino Gemelli, “La Psicologia dell’Età Evolutiva” (1947); a disciplina psicologia aplicada à orientação educacional e vocacional indicava o livro do mesmo autor, “L’Orientamento Professionale dei Giovani nelle Scuole” (1947). Na publicação, encontra-se a seguinte observação: “Todos os livros indicados para este e os outros cursos podem ser encontrados na Biblioteca do Instituto de Psicologia” (AZZI, 1983, p. 39), o que mostra não só a atualidade da biblioteca ao ter em seu acervo livros publicados tão recentemente na Itália como também o prestígio de Gemelli. Além disso, muitos artigos publicados por Enzo Azzi trazem, nas referências, os livros de Agostino Gemelli (por exemplo, “Introduzione alla Psicologia”, de 1952; “La Psicologia dell’Età Evolutiva”, de 1947; “L’Orientamento Professionale dei Giovani nelle Scuole”, de 1947).

Em 1959, Lourenço Filho, por ocasião da morte de Agostino Gemelli, publicou o “Necrológico: Fr. Agostinho Gemelli F.M. 1878-1959” no Boletim do Instituto de Psicologia da então Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, no qual escreve o seguinte a respeito de Padre Gemelli:

[...] desempenhou notável papel no desenvolvimento dos estudos experimentais da especialidade e nos da psicologia aplicada. [...] Ocupando a reitoria dessa Universidade e, bem assim, a cátedra de psicologia experimental, faz instalar e funcionar um dos mais perfeitos laboratórios da especialidade em tôda a Europa. [...] Durante muitos anos, realmente, apenas dois centros de estudos experimentais da matéria tiveram maiores atividades na Itália: o da Universidade de Milão, e o do pontifício Ateneu de Turim, e este último, deve-se registrar, também por ação destemida e valor científico de um sacerdote brasileiro, o Padre Dr. Carlos Leôncio, atualmente diretor da Faculdade Salesiana de Filosofia, na cidade de Lorena, Estado de São Paulo (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 36).

Consideramos, pois, que, sob a influência e do prestígio do Padre Gemelli, o padre salesiano Giacomo Lorenzini teve facilidades para estruturar e organizar um modelo de ensino superior referência para que outros salesianos, de obras espalhadas em outros países, também partilhassem (BONFIM; ALBERGARIA, 2004). Desde a década de 1940, o Padre Lorenzini recebeu e orientou vários alunos vindos de diversas cidades e países, com a finalidade de se especializarem na área da psicologia. Esses alunos eram padres salesianos encaminhados por seus superiores para que dessem continuidade aos seus estudos, de forma que voltassem, assim, qualificados para atuar em suas congregações.

Os padres salesianos brasileiros, partilhando dessa preocupação com a formação e o aperfeiçoamento pedagógico de seus sacerdotes, viajavam a Turim, especialmente, para estudar no Instituto Superior de Ciências Pedagógicas do Pontifício Ateneu Salesiano. No entanto, cabe destacar a figura de Padre Carlos Leôncio da Silva⁶ como grande responsável pela ida dos salesianos brasileiros a Turim.

O grande mentor da ida dos salesianos para Turim será sem dúvida Padre Carlos Leôncio da Silva, uma das principais figuras na fundação e consolidação do Ateneu Salesiano.

Presente em Turim desde 1938, Padre Leôncio reconhece o Ateneu, pelos próprios trabalhos e pesquisas que lá desenvolveu, como lugar adequado para a qualificação de alguns salesianos interessados em dar continuidade em sua formação acadêmica (BRANDÃO, 2006, p. 152).

No segundo semestre do ano de 1952, Padre Leôncio já havia retornado ao Brasil para desenvolver as suas atividades na Faculdade Salesiana de Lorena, inicialmente, como professor e, em seguida, como diretor. Isso facilitou a ida dos padres lorenenses que se interessavam por uma melhor qualificação na Itália. Lourenço Filho (1960, p. 282) reconhecia a importância de Padre Leôncio e dos trabalhos realizados por ele (já citado anteriormente).

Foi assim que os salesianos do Brasil viajaram a Turim, foram recebidos por Padre Lorenzini e tiveram formação docente, principalmente, nas áreas de didática, administração e psicologia.

Além de receber os alunos, Padre Lorenzini também viajava a outros países para orientar os trabalhos de implantação dos laboratórios. Um exemplo disso foi a viagem que fez ao Brasil, em 1950, a convite de Monsenhor Salim, então vice-reitor da PUC-SP, para orientar os trabalhos de implantação do Laboratório de Psicologia no Instituto de Psicologia, mais tarde dirigido por Enzo Azzi (BRANDÃO, 2006). O professor Azzi fizera um curso de especialização em psicologia e pedagogia no Ateneu Salesiano de Turim, local onde iniciou a pesquisa experimental com crianças sobre percepção estereoscópica. Em 1949, ele veio para o Brasil, após ser indicado pelo Padre Giacomo Lorenzini, para instalar o Laboratório do Instituto de Psicologia e Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IPPUC-SP), inaugurado oficialmente em 1952 (GUEDES, 2010).

Alguns padres que se sobressaíram em seus estudos no Instituto Salesiano de Pedagogia e Filosofia em Lorena foram escolhidos para dar continuidade à sua formação na Itália. Em 1951, foram para o Ateneu Salesiano de Turim os Padres: Antônio da Silva Ferreira, que cursou as especializações em didática e psicologia; Halph Mendes, que fez especialização em pedagogia; Walter Bini e João Modesti, que se especializaram em psicologia. Entre 1953 e 1954, foram enviados os Padres Geraldo Servo, que cursou especialização em pedagogia e psicologia, e Antônio Carvalho, que fez especialização em psicologia. A Figura 1 a seguir ilustra parte do cotidiano desses salesianos.

Figura 1 – Padres Salesianos de Lorena estudando no Pontifício Ateneu Salesiano de Turim.



Fonte: CEDOC/UNISAL de Lorena (s/d).

Foi a partir de uma dessas viagens que o Padre João Modesti, após estudar e se formar em Turim, trouxe os equipamentos e montou, em Lorena, o Laboratório de Psicologia Experimental, com a supervisão do Padre Giacomino Lorenzini. Nos anos seguintes, laboratórios semelhantes provindos de Turim foram montados em outras instituições brasileiras: Faculdade Dom Bosco de São João del-Rei, em 1955; Universidade Católica de Porto Alegre, em 1960; Universidade Católica de Campinas, em 1965; Faculdade Sagrado Coração de Bauru, em 1976. Em carta-resposta ao Padre Irineu Leopoldino de Souza, da Faculdade Dom Bosco de São João del-Rei, que havia solicitado a compra do laboratório para a instituição a que pertencia, Giacomino Lorenzini esclareceu que estava trabalhando na aquisição do laboratório da Faculdade de Lorena. Afirmou ainda, na carta, que o laboratório que estava sendo comprado para Lorena seria melhor do que o da Universidade de São Paulo (USP) e que esperava fazer ainda mais pelo laboratório de São João del-Rei (BONFIM; ALBGARIA, 2004).

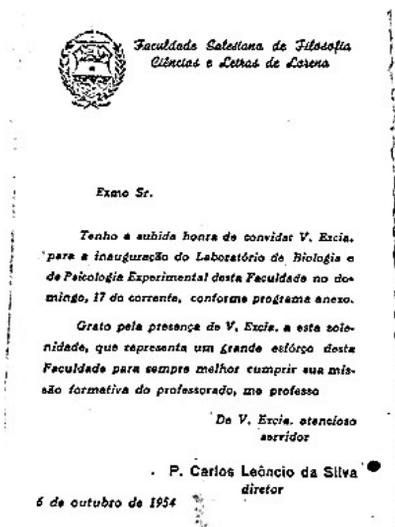
O Laboratório Experimental de Psicologia da Faculdade de Lorena foi adquirido na Europa, entre os anos de 1951 a 1953, pelo Padre João Modesti e continha aparelhos iguais aos utilizados no Instituto de Psicologia do Pontifício Ateneu Salesiano de Turim. Os aparelhos, em sua maioria, foram construídos, sob encomenda, pelo Laboratori Apparecchi Scientifici Médici (LASM) de Turim e pelo Instituto Conte Rebaudengo, da mesma cidade, ou pelas oficinas do Laboratório de Psicologia da Universidade Católica de Milão.

A montagem do laboratório na Faculdade Salesiana de Lorena, em espaço especialmente preparado para isso, foi iniciada em 15 de agosto de 1954. O laboratório foi inaugurado em 17 de outubro do mesmo ano, com uma conferência do Prof. Lourenço Filho. Seu primeiro diretor foi o Padre João Modesti, seguido na direção pelo Padre Antonio da Silva Ferreira.

As Figuras 2 e 3 mostram o convite para a inauguração do Laboratório de Biologia e Psicologia Experimental. Na programação, consta uma lição prática a ser realizada pelo Dr. Enzo Azzi, professor de psicologia experimental da Universidade Católica de São Paulo, uma apresentação dos aparelhos a ser feita pelo Padre João Modesti, professor de psicologia experimental da Faculdade Salesiana, e uma conferência de Lourenço Filho que, à época, pertencia ao Conselho Nacional de Educação e à Universidade do Distrito Federal, hoje Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E a Figura 4 ilustra a Inauguração do Laboratório de Psicologia Experimental da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena em 1954.

O Laboratório Experimental de Psicologia tinha como objetivos: a formação científica dos alunos e estagiários dos cursos de licenciatura em Filosofia, Geografia, História, Letras e Pedagogia no método da observação sistemática e da experimentação psicológica, a fim de adquirirem objetividade, precisão e senso científico; a pesquisa no campo da psicologia pura e aplicada, que possibilitaria aos professores e aos alunos interessados diversos trabalhos e estudos; demonstrações didáticas, feitas para os alunos ou estudiosos de outros institutos científicos, para que pudessem constatar, na prática, a veracidade de certas leis ou o valor de suas aplicações; o atendimento para aqueles que desejassem orientação profissional, educacional, diagnose e terapia de desajustamentos (ANDRADE, 2016).

Figura 2 – Convite de inauguração do Laboratório de Biologia e Psicologia Experimental.



Fonte: CEDOC/UNISAL de Lorena (1954).

Figura 3 – Programação da inauguração do Laboratório de Biologia e Psicologia Experimental.

- PROGRAMA**
- Domingo, 17 de outubro de 1954
- Às 15 horas — no salão do Laboratório
- Bênção do novo salão e dos aparelhos do Laboratório de Biologia e de Psicologia Experimental da Faculdade.
 - Lição prática pelo DR. ENZO AZZI, professor de Psicologia Experimental da Universidade Católica de S. Paulo.
 - Apresentação dos aparelhos pelo REVMO. SR., P. DR. JOÃO MODESTO, professor de Psicologia Experimental desta Faculdade.
- Às 16 horas — no Auditório da Faculdade
- TANHRUSER — *Coro dos Peregrinos* a 4 vozes pelo Orfeão da Faculdade.
 - Palavras de apresentação pelo Diretor da Faculdade.
 - CONFÉRENCIA pelo EXMO. SNR. PROFESOR M. B. LOURENÇO FILHO, do Conselho Nacional de Educação, e da Universidade do Distrito Federal.
 - Cantos folclóricos pelo Orfeão da Faculdade:
LA MONTANARA — Canto popular italiano a 4 vozes.
MOLINERA — Canção popular a 4 vozes
CONGADA — Canto popular brasileiro a 3 vozes.

Fonte: CEDOC/UNISAL de Lorena (1954).

Figura 4 – Inauguração do Laboratório de Psicologia Experimental da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena em 1954, com a presença de Lourenço Filho à esquerda da foto, seguido de Padre Modesti, Padre Carlos Leôncio e Dom Luis Peluso (Bispo de Lorena à época).



Fonte: CEDOC/UNISAL de Lorena (1954).

A partir da análise do material que fazia parte do laboratório, é possível identificar aparelhos, testes e equipamentos para a realização de medidas biométricas, sensoriais, de aptidões específicas, de personalidade e de interesses. Outros aparelhos eram de uso geral, como é o caso do amplificador, máquina calculadora e projetor, e dos medidores e registradores. Segue, uma lista detalhada do material adquirido na Itália, conforme descrição feita no relatório de solicitação de reconhecimento do curso de Formação de Psicólogo (PARECER n. 196/76).

- Metrônomo elétrico, modelo LASM;
- Aparelho de controle por queda para contatos elétricos;
- Contador de erro LASM corrente contínua de 10 volts;
- Cronômetro elétrico de jaqueta;
- Aparelhamento para fixação de gráficos, com gamalaca;
- Quimógrafo elétrico (detector de mentiras) modelo LASM;

- Cardiógrafo de Marey-Jaquet;
- Pneumógrafo de Cusmann;
- Altímetro para medidas de altura;
- Balança marca Filizola para apuração de peso;
- Espirômetro de Pini para avaliação de capacidade pulmonar;
- Dinamômetro, modelo LASM, para medir a força muscular, manual e dorsal;
- Compasso antropométrico;
- Escala de Performance de W. P. Alexander para teste de inteligência prática;
- Arco de Christianes;
- Teste de atenção distribuída de Bedini (modelo italiano);
- Teste de atenção de Toulouse-Pieron (modelo elétrico do Instituto Jean Jacques Rousseau) com computador automático de erros e acertos;
- Bloco de Wiggly (O'Connor Wiggly Bosch) para teste de inteligência prática (alemão);
- Aparelho desmontável de Moede para medir a capacidade de intuição e golpe de vista do examinando;
- Mecanismo de Fritz Heider para explorar habilidade de construções mecânicas;
- Caixa de Decroly para teste de inteligência prática;
- Aparelho de G. Richter para exame psicológico de inteligência técnica;
- Teste “A Cidade” de Henri Arthus;
- “Souricière” de Moede (A Ratoeira) para teste psicocarteriológico de habilidade manual motora (modelo francês);
- Cinestesiômetro ou “Reglette Carard” (indicações sobre memória motriz);
- Ambidestrimetro de Carro Duplo-Falso torno do PAS de Moede;
- Tapping com contragolpes eletromagnéticos;
- Discos reativos Leon Walter para medir precisão de movimentos, firmeza da mão, capacidade de prensão e índice de dexteridade;
- Termômetro de Moede (destrímetro) para medir a firmeza da mão e sua motricidade e capacidade de autodomínio;
- Taquitoscópio duplo, com comando elétrico a distância, do Laboratório de Psicologia de Milão;
- Ototipo de Shellen para exame rápido de miopia;

- Tabela Pseudoisocromática de Stilling com 18 pranchas para daltonismo;
- Lãs de Holgrem para confirmação de daltonismo;
- Campímetro ou perímetro para avaliação de campo de visão para diversas cores e diversas situações emocionais;
- Fotoestesiômetro (modelo PAS) para examinar limiar de percepção das diversas luminosidades;
- Estereômetro batoscópio (modelo Michette) para medir percepção de profundidade;
- Ortômetro para medir percepção de profundidade, acuidade visual, limiar de percepções visuais, visão próxima e visão de longe;
- Audiômetro (modelo italiano 801) para medir acuidade auditiva;
- Ergógrafo de Mosso-Treves, que isola um dedo da mão e estuda fadigabilidade;
- Dinamômetro de Zimmermann ou Dinamógrafo para estudar o esforço máximo, duração do esforço e trabalho realizado e fadiga;
- Estesiômetron (modelo PAS) para estudar percepção tátil.

As Figuras 5 e 6 dos testes e experimentos realizados no laboratório mostram a forte ligação com a chamada “Psicologia Sensorial” estudada pelos padres na Itália, nas décadas de 1950 e 1960.

De acordo com o relato de Antônio de Andrade, aluno do curso de Psicologia e funcionário da faculdade, com o cargo de psicometrista, a partir de 1970, com a criação do curso de Psicologia da Faculdade Salesiana de Lorena, o Laboratório de Psicologia teve um grande aumento em seu trabalho, o que levou a instituição a investir em sua expansão.

As novas instalações do laboratório eram assim divididas: duas salas para a aplicação do teste Psicodiagnóstico Miocinético (PMK), com mesas especiais, apropriadas para aplicação desse teste; sala de ortômetro⁷; sala do psicólogo, com instalações especiais para entrevistas; sala de tempo de reação e de audiômetro, subdividida em duas, uma contendo os aparelhos medidores, e a outra, acústica, na qual se realizava o exame, com intercomunicadores elétricos, fone e microfone; sala de secretaria, com sala do expediente e arquivo de consulta; sala de arquivo, contendo estantes de arquivar os testes já usados ou realizados. Além dessas salas especiais, havia um salão de 25 m por 8 m e um salão menor de 6 m por 8 m.

Figura 5 – Teste de atenção distribuída de Bedini.



Fonte: Arquivo pessoal de Antônio de Andrade (s/d).

Figura 6 – Experimentos realizados no laboratório.



Fonte: Arquivo pessoal de Antônio de Andrade (s/d).

Posteriormente, as atividades de ensino e pesquisa passaram a ter um novo núcleo, o Laboratório Animal, que, por sua vez, era assim constituído: 200 ratos brancos, adquiridos no biotério da USP, para os experi-

mentos; seis viveiros de metal para alojar ratos; dez caixas experimentais (tipo Skinner), confeccionadas em metal com tampas e portas de acrílico, com uma caixa de comando externo em plástico para cada unidade; cinco caixas confeccionadas em madeira, com porta e tampa de acrílico, com comando externo de plástico; uma caixa com os equipamentos necessários para a realização de experimentos com choque elétrico; 15 cronômetros; dois termômetros; um tanque de metal; dez trapézios em metal dourado; 16 argolas em metal dourado para experimentos com a caixa de Skinner.

Esse Laboratório Animal era usado nas aulas de psicologia experimental para que os alunos aprendessem e praticassem os modelos de condicionamento skinneriano. Cada dupla de alunos era responsável pelo condicionamento de uma cobaia durante o ano letivo.

A implantação do Laboratório de Psicologia Experimental e as atividades nele desenvolvidas, como pesquisas, atendimento à comunidade, avaliação de alunos, seleção de pessoal para empresas da região, capacitação de pedagogos e outros licenciados, foram muito importantes para a viabilização do curso de Psicologia. Dentre as atividades desenvolvidas pelo laboratório, pode-se destacar: 1) o Serviço de Orientação Vocacional e Escolar, tendo sob seus cuidados a orientação do Colégio São Joaquim de Lorena, o Instituto Estadual de Educação Oswaldo Cruz de Cruzeiro, o Instituto Santa Teresa e o Liceu Coração de Jesus em São Paulo; 2) entre as décadas de 1960 e 1970, com a reorganização do Sistema Nacional de Trânsito (SNT), foram criados os Departamentos de Trânsito (DETRANs) como parte desse sistema – em Lorena, era a Faculdade Salesiana a responsável por prestar esse serviço ao DETRAN; 3) seleção de pessoal em empresas das cidades da região, entre elas, GM, EMBRAER, Fábrica de Vidros de Caçapava (atual Pilkington), além da avaliação de candidatos de concursos públicos para o Banco do Brasil

Em documento enviado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), em 1967, solicitando a autorização para o funcionamento do curso, estão os seguintes argumentos:

A criação do Curso de Psicologia não é uma improvisação fazendo-o surgir do nada, mas é o término de um processo evolutivo, que se inicia em 1954 com a instalação do Laboratório de Psicologia, continua em 1962 com a criação da especificidade de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia, evolui ainda em 1965 com a criação de uma especificidade de Psicologia no Curso de Filosofia, sen-

do essa evolução acompanhada por um desenvolvimento progressivo dos serviços de Psicologia, e pela criação do Instituto de Psicologia, anexo a esta Faculdade (FERREIRA, 2012).

Esse percurso feito pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, desde a implantação do laboratório até a criação do curso de Psicologia, não foi uma exceção. No início do século XX, muitos laboratórios que contaram com a colaboração de psicólogos internacionalmente conhecidos também foram implantados em diferentes locais no Brasil. Esses laboratórios fomentaram a pesquisa, a formação de pesquisadores e ofereceram serviços de psicologia. Alguns deles são apresentados por Gomes (2003, s/p):

Alfred Binet (1857-1911) colaborou com o médico brasileiro Manoel Bomfim (1868-1932) no planejamento do laboratório para o Pedagogium, uma instituição dedicada à exposição de novos métodos de educação, localizada no antigo Distrito Federal. O laboratório foi instalado em 1906. George Dumas (1866-1946), médico e psicólogo francês, colaborou com Maurício de Medeiros (1885-1966) na instalação de um laboratório em um hospital psiquiátrico no Rio de Janeiro em 1907. Ugo Pizzolli (1863-1934), um psicólogo italiano, veio à São Paulo para instalar um laboratório pedagógico na Escola Normal. Waclaw Radecki (1887-1953), um psicólogo polonês com doutorado na Universidade de Genebra, chegou ao Brasil em tempo de ser convidado, em 1923, para dirigir um laboratório que estava sendo montado com equipamentos vindos de Paris e de Leipzig em um ambiente hospitalar no Engenho de Dentro, subúrbio do Rio de Janeiro. Theodore Simon (1873-1961), que havia trabalhado com Binet em Paris, e Léon Walther (1889-1963), que havia sido assistente de Édouard Claparède (1873-1940) na Universidade de Genebra, organizaram um laboratório na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Belo Horizonte no ano de 1928.

O laboratório de São Paulo, reativado, posteriormente, por Lourenço Filho, tornou-se base para as cadeiras de psicologia educacional e de psicologia geral da futura USP. O laboratório organizado por Radecki, em

Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, tornou-se base para a criação do Instituto de Psicologia, vinculado, atualmente, à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por fim, o laboratório de Belo Horizonte constituiu uma contribuição fundamental para a formação de professores que passaram a lecionar na Universidade Federal de Minas Gerais (GOMES, 2003).

O Laboratório de Psicologia Experimental de Lorena também seguiu essa linha. Ele foi ampliado, modificado, acrescido de testes e outras práticas, dando origem ao curso de Psicologia. Os equipamentos trazidos de Turim foram sendo, aos poucos, substituídos, guardados ou usados nos laboratórios de física e química. Sobre o fim desse laboratório, Guedes (2010, s/p) relatou:

Depois que eu saí, o padre Mariano ficou cuidando um pouco daqui. Depois abandonou. O padre Modesti recuperou e levou para Araras vários aparelhos. E depois disso a minha irmã da PUC (Maria do Carmo Guedes) teve contato com o padre Modesti e valorizou o laboratório da PUC de São Paulo que estava encostado também.

Assim como no Laboratório de Psicologia Experimental de Lorena, os demais laboratórios, já implantados em anos anteriores, investiam em pesquisas que apoiavam a prática de grupos voltados aos problemas educacionais e de aprendizagem, ao oferecimento de atendimento clínico, ao campo da indústria, do trabalho, da organização e da seleção de pessoal. Em função das atividades desenvolvidas nesses laboratórios, surgiram muitos cursos de Psicologia.

Considerações finais

Com a fundação da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, visando à obtenção da titulação necessária para o concurso de títulos para o magistério de seus seminaristas, e a forte influência do Pontifício Ateneu Salesiano de Turim na formação dos padres brasileiros, o caminho se sedimentou para a entrada da psicologia no meio salesiano. Fizeram parte da formação dos padres que foram para o Pontifício Ateneu Salesiano os conhecimentos em psicologia experimental, já que a Itália, naquela época, buscava um *status* científico para a pedagogia e encontrava essa possibilidade nas práticas realizadas nos laboratórios de Psicolo-

gia Experimental. Assim, a Faculdade Salesiana e o curso de Pedagogia lá criado ficaram desde cedo embebidos de psicologia experimental, como auxiliar da “Pedagogia Científica”.

O Laboratório de Psicologia Experimental trazido de Turim para Lorena foi de fundamental importância para as pesquisas na área, além de um local privilegiado para o ensino de psicologia aos alunos das diferentes licenciaturas oferecidas naquela instituição. Atendendo às necessidades dos diferentes momentos, esse laboratório se modificou, foi acrescido de biotério, testes, alguns aparelhos foram deixados em desuso e as práticas foram transformadas ao longo do tempo, desde sua criação em 1954 até sua incorporação ao curso de Psicologia em 1969.

O laboratório se tornou um ambiente pequeno para o volume de pesquisas e atividades que ali se desenvolviam, levando à criação do Instituto de Psicologia e ao aumento de serviços prestados à região, que iam desde atendimento às escolas, psicotécnico para motoristas, até a seleção de pessoal para empresas. Por sua vez, as cadeiras de psicologia e psicologia da educação, além de oferecerem matérias aos licenciandos, contribuíam para a formação de orientadores educacionais da região por meio do curso de orientação educacional. Além deste, outros cursos de extensão e formação foram oferecidos aos profissionais da região durante as duas décadas anteriores à autorização de funcionamento do curso de Psicologia, em 1969.

O percurso dos salesianos na psicologia brasileira parece ter sido pontual, ligado a uma época em que a pedagogia se consolidava como ciência. Pedagogos por vocação buscaram na psicologia experimental e na psicometria um método, uma base para enriquecer suas práticas pedagógicas, o que levou alguns dos salesianos a dedicar sua carreira à psicologia. São pessoas pouco reconhecidas pela historiografia da psicologia no Brasil. No entanto, estudar a influência desses padres na compreensão do comportamento humano mostra como se instala e se desenvolve um determinado pensamento científico em certo espaço e tempo.

Nossa conclusão é que os salesianos, em busca de uma formação mais qualificada para seus padres docentes, encontraram na psicologia experimental e na psicometria uma forma de garantir a base científica para sua prática pedagógica. Alguns desses padres, com outros profissionais da região, interessaram-se pela psicologia e dedicaram suas vidas a essa ciência, fazendo pesquisas, ensinando, debatendo, formando novos profissionais e prestando serviço à região.

Notas

1 Doutora em Psicologia Social. Docente da Universidade Federal de Itajubá. E-mail: deferraz@unifei.edu.br

2 A *amorevollezza* é uma expressão italiana que pode ser traduzida como carinho, amabilidade, amor, cordialidade, bondade. Ela foi descrita por Dom Bosco como o princípio primeiro do seu Sistema Preventivo e que deveria permear todas as práticas salesianas. Consiste em um amor assistencial e educativo (CABRINO, 2009, p. 295).

3 Também conhecida como *risorgimento*, a unificação da Itália foi um movimento que buscou unificar o país entre 1815 e 1870, pois, até então, era uma coleção de pequenos Estados submetidos a potências estrangeiras: a Áustria dominava a Lombardia, Vêneto (Venécia) e Istria; os ducados de Parma e Piacenza, Módena e Toscana eram regidos pelos arquiducos austríacos; o Piemonte, que integrava o Reino de Sardenha com o Ducado de Saboia e Gênova, era governado pela Casa de Saboia; o Papa governava os Estados Pontifícios, estendendo sua autoridade às províncias do Adriático; os Bourbons dominavam o Reino das Duas Sicílias.

4 Médico italiano e prêmio Nobel da Fisiologia e da Medicina em 1906.

5 Nasceu na comuna italiana de Bozzolo, na região da Lombardia, em 1921, e faleceu em maio de 1986, em São Paulo. Aos 20 anos, entrou para o curso de medicina e cirurgia na Universidade de Parma e diplomou-se sete anos depois, após fazer residência no Instituto de Doenças Nervosas e Mentais e publicar uma tese sobre alucinações. Em 1949, Azzi veio para o Brasil, após ser indicado pelo diretor do Instituto de Psicologia Experimental de Turim para instalar o Instituto de Psicologia e Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IPPUC-SP), inaugurado oficialmente em 1952.

6 Pedagogo e teólogo, nasceu no Recife em 1887 e faleceu em Lorena em 1969. Foi professor e diretor do Colégio Salesiano do Recife; professor do Instituto Teológico Pio XI na cidade de São Paulo; fundador do Instituto Superior de Pedagogia do Ateneu Pontifício Salesiano de Turim; diretor da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena.

7 Aparelho usado para medir percepção de profundidade, acuidade visual, limiar de percepções visuais, visão próxima e visão de longe.

Referências

ALBERTI, Veranas. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ANDRADE, Antonio. **Experiências como estudante de psicologia e como psicólogo: lições de vida**. [s.n.t.]. Entrevista concedida a estudan-

tes de Psicologia. Disponível em: <<http://www.editora-opcao.com.br/ada371.htm>>. Acesso em: 4 dez. 2016.

AZZI, Riolando. **Os salesianos no Brasil**: à luz da história. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1982.

_____. **Os salesianos no Rio de Janeiro**: a implantação da obra Salesiana (1884-1894). São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1983. v. II.

_____. **A obra de Dom Bosco no Brasil**: cem anos de história. Barbacena: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa, 2000.

BARAÚNA, Lia. Da história da psicologia para uma história na psicologia. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana (Orgs.). **Clio-psyché**: histórias da psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1999.

BAUDIN, Edmond. **Corso di psicologia sperimentale**. Torino: Artigrafiche E. Gili, 1943.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENKO, Antonius. Prefácio. In: GEMELLI, Agostino. **Orientação profissional**. Rio de Janeiro: Ed. Ibero-Americana, 1961.

BONFIM, Elizabeth; ALBERGARIA, Maria Teresa. A origem e relevância de um laboratório de psicologia no Brasil na década de 1950. **Memorandum**, v. 7, p. 151-164, 2004.

BRANDÃO, Iolanda. **Psicologia no Brasil**: a presença dos salesianos. 2006. 201p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – PUC-SP, São Paulo, 2006.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.

CABRINO, Janaina Paulon. O sistema preventivo de Dom Bosco: formação e influências. **Revista de Ciências da Educação**, Unisal, ano IX, n. 21, p. 273-302, 2º semestre/2009.

CENTOFANTI, Rogerio. Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 22, p.31-52, jun. 2006.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FACULDADE DOM BOSCO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE SÃO JOÃO DEL-REI. Há seis anos. **Anais da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras**. São João del-Rei, [19--]. (mimeo).

FERRAZ, Denise P. A. (2014). **Memórias e histórias do Curso de Psicologia da Faculdade Salesiana de Lorena/SP**: uma contribuição para a historiografia da Psicologia no Brasil. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, Padre Antonio. Os 60 anos da presença salesiana no ensino superior: uma perspectiva autobiográfica. **Revista de Ciências da Educação**, UNISAL, ano XIV, n. 27, dez. 2012. Disponível em: <<http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/202/218>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

FRANCO, Maria Laura. O que é análise de conteúdo. **Cadernos de Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 7, p. 1-31, ago. 1986.

GINSBERG, Aniela. Impressões de uma viagem de estudo. **Boletim do Instituto de Psicologia Experimental e Educacional**, ano II, n. 2, p. 3-7, mar. 1953.

GOMES, William. Pesquisa e prática em psicologia no Brasil. **Museu Psi**, 2003. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/ppnb.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

GUEDES, Maria do Carmo. Enzo Azzi (1921-1985), um médico italiano na psicologia brasileira. In: YAMAMOTO, Oswaldo; COSTA, Ana Ludmila (Orgs.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 119-140.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LOURENÇO FILHO, Manuel. Necrológio: Fr. Agostinho Gemelli, F. M. 1878-1959. **Boletim do Instituto de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 11/12, p. 36-37, nov./dez. 1959.

_____. A psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). **As ciências no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

MARCIGAGLIA, Luiz. **Os salesianos no Brasil**: ensaio de crônica dos primeiros vinte anos da obra de Dom Bosco no Brasil (1883-1903). São Paulo: Salesiana, 1955.

PENNA, Rejane. **Fontes orais e historiografia**: avanços e perspectivas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

PIMENTEL, Mesquita. Prefácio. In: GEMELLI, Agostinho. **Introdução à psicologia**. Rio de Janeiro: Ed. Ibero-Americana, 1944.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (Org.). **Escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. p. 163-198.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre as fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

WIRTH, Morand. **Dom Bosco e os salesianos**: 150 anos de história. Lorena: Editorial Dom Bosco, 1968.



Seção Resenha



A autoadvocacia e a educação sociocomunitária: a pedagogia freireana como norte político de ação visando a efetivação dos direitos dos oprimidos

JESSICA APARECIDA PAULINO FREITAS¹

Resumo

A resenha analisa uma obra cujo tema central é um estudo sobre a autoadvocacia, fundamentado na aplicação dessa prática com grupos de famílias de baixa renda “assistidos” por uma instituição filantrópica de matriz espírita, localizada na cidade de Campinas, no Estado São Paulo. Este estudo deu-se, metodologicamente, pela pesquisa qualitativa, na modalidade de observação participante, no período de agosto de 2011 a maio de 2012. O autor usou como base fundamental teórica a pedagogia libertadora de Paulo Freire e os princípios da educação sociocomunitária.

Palavras-chave: Direito à igualdade. Justiça social e educação. Educação comunitária. Práxis pedagógica.

Abstract

The review analyzes a work whose central theme is a study on self-contradiction, based on the application of this practice to groups of low income families “assisted” by a philanthropic institution with a spiritist base, located in the city of Campinas, São Paulo. This study was methodologically based on qualitative research, in the mode of participant observation, from August 2011 to May 2012. The author used Paulo Freire’s liberating pedagogy and the principles of Sociocommunication Education as a fundamental theoretical basis.

Keywords: Right to equality. Social justice and education. Community education. Pedagogical praxis.

Resumen

La resenha analisa una obra cuyo tema central es un estudio sobre la autoadvocacia, basado en la aplicación de esta práctica con grupos de familias de bajos ingresos “asistidos” por una sede de la caridad espiritualista situado en Campinas, Sao Paulo. Este estudio se llevó a cabo, metodológicamente, la investigación cualitativa, el modo de observación participante, de agosto de 2011 a mayo de 2012. El autor utiliza como base fundamental teórico para la liberación de la pedagogía de Paulo Freire y los principios de la educación socio-comunitaria. Palabras clave: Derecho a la igualdad. La justicia social y la educación. Educación de la comunidad. Praxis pedagógica.

“A autoadvocacia e a educação sociocomunitária: a pedagogia freireana como norte político de ação visando a efetivação dos direitos dos oprimidos” é um livro escrito por Rogério Pena Masi, advogado e mestre em educação sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Essa obra tem como base fundamental um estudo sobre a autoadvocacia, cujo conceito significa que a pessoa/ou grupo social, sem intervenção terceira, luta pelos seus direitos a fim de colaborar com o rompimento da miséria e da opressão em que vive. O estudo narrado no livro decorre então da análise do processo e das consequências da autoadvocacia, nos grupos de famílias de baixa renda “asistidos” por uma instituição filantrópica de matriz espírita, localizada na cidade de Campinas, no Estado de São Paulo. Metodologicamente, é pesquisa qualitativa, na modalidade de observação participante, desenvolvida no período de agosto de 2011 a maio de 2012. O autor usou como base teórica fundamental a pedagogia libertadora de Paulo Freire e os pressupostos da educação sociocomunitária.

Quando abordado o tema “autoadvocacia”, em junção com aqueles da miséria e da opressão, é indispensável que se compreenda que todos esses temas têm por centro um sujeito, denominado “cidadão”, que, já ao nascer, possui direitos, que nem sempre são respeitados:

Na atualidade, especialmente em nosso país, o ordenamento jurídico, balizado pela Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 05 de outubro de 1988, conhecida como a ‘Constituição Cidadã’, porque estabelece a cidadania como princípio e regra, é considerada moderna e democrática. A maior parte dos direitos e dos deveres dos cidadãos está disciplinada nesta Carta, de maneira equânime. Entre-

tanto, esses direitos, com muita frequência, não são respeitados. E não são respeitados justamente por aquele que deveria ser o ‘guardião’ da carta Magna, o garantidor da realização dos direitos dos cidadãos: o Estado (MASI, 2015, p. 10).

Conforme relata o autor, há uma descrença da sociedade civil em relação ao poder público devido à percepção referente ao Estado, cujo dever seria promover fomentos para a diminuição da desigualdade social.

A autoadvocacia, pregada pelo autor, refere-se a uma forma de ação social, por meio da qual cidadãos/comunidades deveriam agir para lutar por seus direitos. Contudo, infelizmente, a prática da autoadvocacia na sociedade brasileira ainda é escassa, o que mobilizou o autor para problematizar as razões disso e elaborar, como encaminhamento, pressupostos de uma educação à autoadvocacia. Masi fornece hipóteses bem justificadas para a ausência desse ato autônomo de advogar para fazer respeitar os direitos já constituídos, bem como reivindicar outros, afirmando que:

[...] em nossa sociedade, como já considerado acima, ainda há poucas ações comunitárias de organização sociopolítica, pelas quais os cidadãos, de forma autônoma, procurem a efetivação de direitos de cidadania, já legalmente conquistados. Parte-se do pressuposto de que essa carência se deve: 1. ao desconhecimento dos direitos mais elementares de cidadania e à falta de experiência de ‘coletivismo’, ou seja, de agir grupal e organizadamente para efetivar melhorias de vida para si e para a comunidade, 2. à ‘insuficiência’ de consciência mínima quanto ao que significa uma vida digna, e de que essa, numa sociedade pautada pelo neoliberalismo, nunca é dada, mas deve ser conquistada e 3. à desesperança/desmotivação e descrença de que é possível lutar pelos direitos de cidadania (MASI, 2015, p. 11).

O autor ainda indica o motivo pelo qual trabalha com a base freireana e explica o conceito de autonomia de Freire:

Que a compreende como um processo resultante do desenvolvimento do indivíduo relacionado ao fato dele tornar-se capaz de resolver questões por si mesmo, de tomar decisões de maneira consciente e pronto para assumir uma maior responsabilidade e arcar com as consequências de seus atos (MASI, 2015, p. 11).

No primeiro capítulo, intitulado “Estado, sociedade civil e movimentos sociais: teorizações e reflexões”, tendo como subcapítulos, “Estado e justiça social”, “O papel da sociedade civil”, “Movimentos sociais como organização social” e “Breve historização dos movimentos sociais como forma de organização social”, o autor traz conceituações de Estado e sociedade civil relacionadas à área jurídica, propostas por autores renomados, abordando a relação do indivíduo e sociedade com o Estado. Nas palavras do autor:

O grande dilema das proposições de Estado [...], é que em nenhuma delas percebemos o rompimento definitivo com o modelo econômico fomentador de desigualdades, de modo que os perseguidos e festejados direitos fundamentais constitucionais consolidaram-se como direitos de privilégio ou de superioridade. Não se efetivam como direitos humanos. Aqueles que têm poder e capacidade de acessá-los terão esses direitos garantidos pelo Estado e, inclusive, contra o Estado, enquanto que os demais são abandonados e esquecidos (MASI, 2015, p. 20).

Nesse mesmo capítulo, o autor faz uma crítica política, apontando que:

Os indivíduos, que em decorrência de sua condição econômica, posição social e política, poderiam atenuar os efeitos causados pela inércia do Estado na redução das desigualdades sociais, ao perceberem que uma população portadora de consciência crítica seria uma ameaça à manutenção de seus privilégios, agrupam-se, criando estratégias para manterem aqueles alienados (MASI, 2015, p. 27).

Masi finaliza o primeiro capítulo discutindo sobre a importância dos movimentos sociais relacionados à prática da educação libertadora, cuja contribuição permite o desenvolvimento de um indivíduo crítico, que poderá fazer parte da transformação social e das condições de vida de uma comunidade e/ou sociedade.

No segundo capítulo, intitulado “Educação para a autonomia”, tendo como subcapítulos, “A educação como história possível de transformação”, “A educação para a autonomia e a pedagogia da libertação”, “Formas, tempos e espaços para uma pedagogia da libertação”, “A educação para a autonomia: a autoadvocacia como possibilidade de uma pe-

dagogia da libertação” e “A autoadvocacia”, o autor volta a afirmar que parte da população não tem ciência sobre seus direitos, os quais podem se transformar em concretude a partir do “despertar das consciências”. Não deveria haver necessidade de um cidadão lutar por aquilo que já é seu, mas, quando esse direito não existe, ou não é reconhecido, é importante que se busquem formas – que devem primar pelo princípio da autonomia, de acordo com o autor – para garantir que tais direitos sejam respeitados e efetivados:

[...] ainda que o Direito já tenha pontos de contato com a justiça, especialmente a social, o indivíduo que tem necessidade de que seus direitos se transformem em fatos concretos, o indivíduo que depende da efetivação de seus direitos para que consiga sobreviver, para em um segundo momento viver com o mínimo de dignidade, ainda mostra não conhecer seus direitos ou os caminhos a trilhar para sua efetivação. Outras vezes parece não se considerar deles merecedor, tal o nível de alienação em que é mantido. Para que tenhamos êxito em nosso tentame é imprescindível que os indivíduos conquistem sua autonomia, e por autonomia entendemos, neste trabalho, como uma produção histórica e social, a liberdade de o indivíduo agir e tomar decisões com consciência e capacidade crítica, mediante o respeito à vontade pessoal e ao grupo ao qual pertence, e assumir as responsabilidades delas decorrentes (MASI, 2015, p. 54).

Conforme analisa Masi (2015, p. 57), a educação, entendida como fenômeno imbricadamente individual e coletivo, de construção de saberes, é “[...] capaz de transformar o marginalizado em um sujeito livre e autônomo, capaz de interferir conscientemente na história da sociedade em que vive, de forma ética”.

Por isso, é que, ainda nesse segundo capítulo, o autor busca instigar uma reflexão sobre esses processos de aprendizagem na autoadvocacia, com a pretensão de que os sujeitos sejam críticos, que saibam se organizar em grupos, para lutar contra o processo de dominação socialmente existente.

Também, o autor relata sua experiência com grupos de crianças assistidas pela instituição filantrópica já citada, que iam à escola para encontrar colegas e se divertirem com as aulas de educação física, mas que se mostravam ainda analfabetas. Como detectado pelo autor, não

sabiam escrever nem mesmo seu nome, embora já estivessem cursando o ensino fundamental há mais de quatro anos. E isso, também para espanto do autor, não abismava os próprios pais, que possuíam, como narrado por eles mesmos ao autor, como único interesse que as crianças frequentassem a escola para que “[...] aprendam o básico possível, para que alcancem rapidamente a condição de exercer alguma atividade remunerada, a fim de que possam colaborar para atender as despesas da família” (MASI, 2015, p. 58).

É a partir daqui que o autor abre espaço para tratar da educação para a autonomia, em diálogo com a pedagogia da libertação de Freire. É nesse referencial que o autor busca suporte para pensar sobre os oprimidos em sua luta diante da “autotransformação e a transformação social”, que reforça a “[...] educação para a autoadvocacia como possibilidade de uma Pedagogia da Libertação” (MASI, 2015, p. 12).

No terceiro capítulo, intitulado “A autoadvocacia como possibilidade de autonomia na educação sociocomunitária”, tendo como subcapítulos “Percurso metodológico”, “Procedimentos metodológicos”, “Campo de estudo: famílias assistidas pelo Grupo Espírita Caminheiros”, “População participante”, “Instrumentos de coletas de dados qualitativos”, “Considerações sobre a ética no estudo” e “A educação para a autoadvocacia junto às famílias assistidas pelo G.E.C.”², o autor sistematiza a investigação realizada em sua pesquisa, explicitando o objetivo central do que foi analisado em sua coleta de dados:

O objetivo central [...] é analisar as consequências da aplicação da autoadvocacia, como prática da educação sociocomunitária, junto aos grupos familiares de baixa renda ‘assistidos’ pelo Grupo Espírita Caminheiros, na cidade de Campinas. A Autoadvocacia pretende apresentar-se como uma prática da educação sociocomunitária, desenvolvendo a consciência crítica no homem, constituindo-se como uma alternativa ao assistencialismo; rompendo com a sua invisibilidade e tornando-o advogado de si mesmo e de sua coletividade. Para que, assim, contribua para o seu empoderamento, com a finalidade de que aja nas suas circunstâncias de modo a transformá-las e, ao fazer isso, mobilize outros sujeitos a fazer o mesmo, formando grupos que agirão na defesa de interesses comuns (MASI, 2015, p. 98).

O autor detalha a forma como foi elaborada sua pesquisa, seus procedimentos metodológicos, a entrevista semiestruturada e a observação participante, além das dificuldades encontradas pelo fato de o próprio pesquisador também fazer parte da diretoria da instituição anteriormente referida. Nesse capítulo, é feita, ainda, uma abordagem ampla sobre a caracterização da instituição onde a pesquisa foi realizada, além de reflexões sobre o despertar da consciência crítica, do próprio autor, acerca das interpretações das condições de vida das famílias assistidas pela instituição, em conflito com o trabalho, de cunho assistencialista, que tradicionalmente havia sido desenvolvido por essa instituição. Todo o trabalho, realizado por anos, não estaria colaborando com a condição de opressão dos sujeitos atendidos?

Trazendo uma posição humanista bastante forte, a pesquisa convidada à reflexão, é fascinadora e intrigante, mas também inquieta e provoca, muito bem detalhada e escrita, em termos acadêmicos.

Masi nos apresenta o seu interesse por entender a condição do oprimido e o próprio papel que desempenhamos como opressores. São considerações de foro íntimo, sobre o despertar da consciência do “fazer mais”, sobre as famílias, já habituadas a buscar apenas cestas básicas:

O pesquisador acredita que o grau de alienação das famílias é severo a ponto de exigir medidas que antecedam a introdução da autoadvocacia. O pesquisador constatou a falta quase que absoluta de perspectivas positivas de vida, por parte dos pesquisados. Os interesses parecem ser limitados ao gozo imediato de qualquer benefício alcançado sem esforço. Percebe-se, também, um forte individualismo: ‘o problema é seu e só seu e eu não tenho nada com isso’ (MASI, 2015, p. 152).

O autor utilizou-se dessa pesquisa como forma de melhorar as condições de vida de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas também envereda por questões complexas e profundas sobre as dificuldades existentes para se fazer isso, de forma a agir para a emancipação, e não para a reprodução das condições de opressão.

Narra, com base científica e humanista, a absoluta importância para que houvesse o processo de “autodescoberta”, do pesquisador e dos sujeitos, que construísse, com as famílias, inclusive aquelas dos voluntários da

instituição, a percepção de suas condições de vida, incentivando-as a lutar por seus direitos, mas também com seus deveres de cidadania, assumindo também uma maior participação social e trabalhando para que sejam mais críticos e autônomos, a fim de falarem por si mesmos.

Recebido em: 03/08/2016

Aprovado para publicação em: 12/10/2016

Notas

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: freitasjap@gmail.com
2 Sigla da instituição filantrópica onde foi desenvolvido o estudo.

Referências

MASI, Rogério Pena. **A autoadvocacia e a educação sociocomunitária**: a pedagogia freireana como norte político de ação visando a efetivação dos direitos dos oprimidos. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2015.



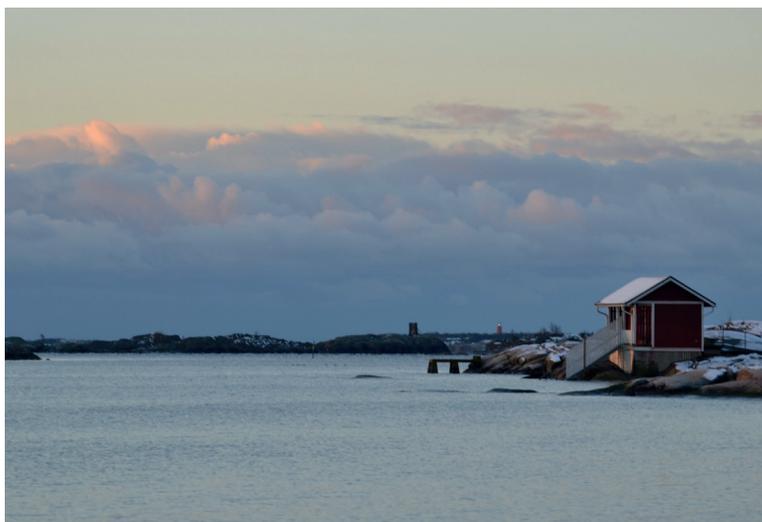
Seção Educação dos Sentidos



Liberdade e espaços nórdicos

MÓNIKA CSAPÓ¹







Essas fotos, que capturam a “nordicidade”, contêm cenas da natureza da Finlândia, de uma floresta chamada Keskuspuisto, um verdadeiro tesouro nacional próximo ao centro de Helsinque, de Hanko, no sudeste da Finlândia, e de Suomenlinna, uma ilha que também fica próxima a Helsinque. Quanto aos retratos, eles são de uma competição de skatistas em Copenhague, na Dinamarca. Quando estava nessa competição, eu, de fato, apreciei muito como as pessoas se mostravam tão “mente abertas”, acolhedoras e felizes. Um exemplo vivo daquilo que a palavra dinamarquesa “hygge²” significa.

Na região nórdica, há forte presença de espaços físicos: você sempre pode retratar a natureza e encontrar lugares onde é possível estar em paz e recarregar as energias. E há, igualmente, bastante espaço mental: as pessoas vivem suas vidas voltadas para si mesmas – julgar os outros não é um costume nessa região. As pessoas são quem são, têm opiniões que podem ser diferentes das dos demais e vivem como preferem viver. Essa tolerância e liberdade se mostram também nas pessoas, que são consideradas como as mais felizes do mundo.



Recebido em: 17/03/2016

Aprovado em: 24/04/2016

Notas

1 Monika Csapo tem fotografado a Finlândia e outras paisagens nórdicas desde 2007, quando iniciou seus estudos na Universidade de Kuopio (atualmente, University of Eastern Finland). A maioria das suas fotos tem como foco as regiões finlandesas de Kuopio, Helsinque e Hanko, mas também de outros países nórdicos, como a Dinamarca. Sendo uma cidadã húngaro-finlandesa, e em se locomovendo constantemente entre esses dois mundos, suas produções artísticas englobam a perspectiva de olhar as coisas a partir do interior, mas com a mirada de um observador exterior, ao mesmo tempo.  Fotos desse ensaio foram tiradas em 2012 e 2015, em Helsinque Hanko e Copenhague.

2 Nota do editor: Expressão dinamarquesa que significa “acolhimento”, “bem-estar”, e “sociabilidade”, interpessoal e comunitária, advindas de um sentido de equanimidade, responsabilidade, reconhecimento e participação, que caracterizam as relações sociais em uma coletividade (LINNET, Jeppe. Money can't buy me hygge: danish middle-class consumption, egalitarianism, and the sanctity of inner space. **Social Analysis**, v. 55, n. 2, p. 21-44, jun. 2011).

Pareceristas do ano de 2016

Profa. Dra. Adrivânia Maria Valerio Honório

Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba/Piracicaba/São Paulo

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7533515349511923>

Prof. Dr. Antonio Sales

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4297904237292516>

Prof. Dr. Benvindo Felismino Samuel Maloa

Universidade Pedagógica de Maputo/Maputo/Moçambique

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3309498214244614>

Profa. Dra. Catarina Almeida Tomás

Instituto de Estudos Superiores de FAFE/Lisboa/Portugal

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1310985705185478>

Profa. Dra. Eliane Maria de Oliveira Giacon

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Campo Grande/Mato Grosso do Sul

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4390722721926312>

Profa. Dra. Fabiana Rodrigues de Sousa

UNISAL/Americana/São Paulo

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8905398833724166>

Profa. Dra. Fabíola Hermes Chesani
Universidade do Vale do Itajaí/Itajaí/Santa Catarina
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7047582211111084>

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
UNILASALLE/Canoas/Rio Grande do Sul
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5057724567363394>

Profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Universidade Federal do Maranhão/São Bernardo/Maranhão
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3143175326460687>

Profa. Dra. Leodi Conceição Meireles Ortiz
Universidade Federal de Santa Maria/Santa Maria/Rio Grande do Sul
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3295000099989436>

Profa. Dra. Lívia Morais Garcia Lima
UNISAL/Americana/São Paulo
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0770868279222613>

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo
Universidade Federal de Alfenas/Alfenas/Minas Gerais
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4667459802757846>

Prof. Dr. Marcos Silva
Universidade Federal do Sergipe/São Cristovão/Sergipe
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3867911091454048>

Profa. Dra. María Dolores Sánchez-Fernández
Universidade da Coruña/La Coruña/Espanha

Profa. Dra. Maria Luisa García-Rodríguez
Universidad de Salamanca/Salamanca/Espanha

Doutora Regiane de Souza Quinteiro
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8538044358616920>

Profa. Dra Renata. Sieiro Fernandes
UNISAL/Americana/São Paulo
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9442590455789681>

Prof. Dr. Renato Soffner
UNISAL/Americana/São Paulo
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6271817014515264>

Prof. Dr. Ricardo Alexandre da Cruz
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/São Paulo
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3328732892972960>

Profa. Me. Adriana Paula Zamin Scherer
Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre/Rio Grande do Sul
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8138743343019619>

Prof. Ms./doutorando Enio Freire de Paula
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/Presidente Epitácio/São Paulo
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3207922976907522>

Profa. Ms. Maria Luiza Vechetin Begnami
Centro Universitário Hermínio Ometto/Araras/São Paulo
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0356254438468116>